RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ D'ALGER

FACULTÉ DES LETTRES ET LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE DANS UNE PERSPECTIVE DE SOCIALISATION.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CYCLE SECONDAIRE EN ALGÉRIE

MAGISTER
EN
DIDACTIQUE

Présenté par : Melle NEZZAL Fatima-Zohra.
Sous la Direction de Mme : TALEB IBRAHIMI Khaoula.

« Lorsqu'une situation devient difficile, lorsqu'elle se met à susciter l'ennui, le découragement, voire les heurts, il n'est que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir. »

Gilbert NIQUET.,
Enseigner le Français. Pour qui ? Comment ?
Hachette, Paris, 1991, p.4.

A mes parents pour leur
dévouement et leur abnégation sans pareil.

Remerciements

Mes remerciements vont à tous ceux qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce modeste travail.

Je tiens à remercier particulièrement Madame Khaoula Taleb Ibrahimi qui a accepté, sans hésitation aucune, de diriger ce travail. Sa gentillesse et sa compréhension m'ont été d'un grand soutien.

Merci à tous les élèves, que j'ai accompagnés toutes ses années et qui m'ont donné, sans le savoir, l'envie de réagir et non celle de subir.

INTRODUCTION

"On ne peut pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot. "

ALAIN, Propos II, Paris, 1970, p.874.

Tous les jours, dans la classe, nous avons à faire à des individus, chacun avec son histoire, ses passions, ses déceptions, ses attentes, son univers et nous exigeons d'eux qu'ils répondent à nos stimuli de façon homogène.

Les enseignants parlent de classes hétérogènes et se plaignent des difficultés qu'ils rencontrent à gérer les disparités de niveaux. Outre l'hétérogénéité d'ordre linguistique, les enseignants se trouvent confrontés à des difficultés pédagogiques, institutionnelles, budgétaires, sociales, culturelles…

Pourtant, que se passe-t-il d'ordinaire lorsqu'un enseignant du F.L.E, reçoit pour la première fois dans sa classe des élèves de 1°AS ?

Après le traditionnel test d'évaluation appelé communément "test d'évaluation", les enseignants constatent et confirment ces inégalités et les traduisent souvent par des interprétations un peu trop simplistes ou par des jugements de valeurs. C'est ainsi qu'on entendra souvent les enseignants, en désespoir de cause, répéter sans cesse : *"les élèves sont faibles."* ; *"ils sont de niveaux différents " ; " ils ne savent pas faire ce qu'on leur demande. " ; " il faut tout rependre à zéro. "*

Face à toutes ces difficultés (et souvent dépourvus de moyens pédagogiques et de formation), les enseignants font comme si tous les élèves fonctionnaient de la même manière. Ils partent des acquis présupposés de leurs élèves et continuent à pratiquer la même pédagogie.

Dans notre travail, nous sommes partie d'un constat bien simple : dans quelle que classe que ce soit, la diversité des situations, la disparité des statuts et des compétences des apprenants interdisent l'usage d'une méthode unique, d'un enseignement standard. " *Une classe*, dit Gérard de Vecchi, *correspond à une*

mini-société dans laquelle chacun devrait apprendre à trouver sa place, à exister à travers ses différences, à être accepté pour ses qualités mais aussi avec ses difficultés. Se forger une image positive sur soi-même constitue un substrat fondamental et apparaît comme le principal moteur de tout apprentissage. "[1]

Si ces conditions ne sont pas remplies, comment peut-on apprendre ?

Dans notre système scolaire, un élève est un élève: on l'aborde rarement en tant que personne. De son côté, il ne connaît de lui-même que l'image que l'institution scolaire (école, collège, lycée) lui renvoie, c'est-à-dire ses résultats scolaires et ses réactions par rapport aux activités pédagogiques dans lesquelles on le place.

Ainsi, certains vont-ils progressivement intérioriser leurs échecs et les vivre comme une situation habituelle. D'où l'importance d'amener les élèves à se pencher sur eux-mêmes, à mieux se connaître. "*Pour enseigner, il est indispensable de connaître l'autre. Pour apprendre, il faut se connaître et s'organiser.*" [2]C'est un préalable qu'on oublie souvent.

L'école ne peut plus se contenter d'être un lieu d'instruction, mais elle doit devenir aussi un lieu de vie. "*Toute classe est d'abord un agrégat de personnes qui ne se connaissent pas, n'ont aucune relation, aucune histoire commune, et les activités qui les rassemblent vont transformer progressivement la réalité collective en une classe avec ses leaders, son climat, ses réseaux de communication, son histoire, etc.* "[3]

Prendre en compte le phénomène de l'hétérogénéité des niveaux dans une classe, c'est vouloir construire une école comme une cité humaine et par

---

[1] DE VECCHI, G., Aider les élèves à prendre, Paris, Hachette Education, 2001, p.15.
Souligné par nous. Par substrat fondamental, Gérard De VECCHI veut désigner les bases sur lesquelles s'appuie tout élève pour élaborer son savoir.
[2] Ibid.., p.11.
[3] PHILIBERT, G., et WIEL, G., Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation-Apprentissage-Accompagnement, Lyon, Chronique sociale, 2001, p.25.

conséquent faire de la classe un lieu de vie. Cette façon d'appréhender la classe comme un groupe et l'élève comme un individu avec toutes ses différences peut se réaliser à l'aide de techniques simples et surtout par la mise en place d'un état d'esprit. Il faut que l'enseignant ait une confiance totale dans l'avenir de chacun. Il y a suffisamment d'exemples qui prouvent que quel que soit le milieu d'origine, chaque enfant a des chances de réussir sa scolarité. Notre responsabilité est grande et nécessite attention et précaution. Il est indispensable que l'enfant ait confiance en l'instituteur."*Ça n'est qu'à travers notre regard, qui traduit notre quête positive, qu'il se rassure ".*[(1)]

Pour l'enseignant, il ne s'agit pas de nier les différences mais, au contraire, de montrer que tous savent faire des choses et qu'ils peuvent s'appuyer sur elles pour progresser. C'est ainsi qu'il faut situer le rôle de l'enseignant. On ne doit plus parler de pédagogie standard mais de pédagogie plurielle, de pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée est une pédagogie centrée sur l'élève. *"Elle admet que l'enseignement a pour but la construction et l'appropriation par l'enfant de ses savoirs et de ses savoir-faire, c'est-à-dire que l'enseignement est conçu essentiellement comme une aide à l'apprentissage de l'élève par lui-même.* [(2)]*"*
En d'autres termes, pédagogie (pris dans son sens large) et enseignement doivent converger pour ne s'intéresser qu'à l'apprenant.
" *Le lycée ne peut plus continuer à n'être qu'un service produisant de l'instruction à des usagers consommateurs. Il doit devenir un milieu de vie, c'est-à-dire un espace où s'instaurent des relations, où s'opère un processus de socialisation par l'inscription de l'individu dans une collectivité.* "[(3)]

(1) FRESNE, R., La pédagogie différenciée. Mode d'emploi…Paris, Hachette, 1994, p.11.
(2) Ibid., , p. 11.
(3) BALLION, R., Le lycée, une cité à construire, Paris, Hachette Education, 1993, p. 11.

Il ne s'agit plus seulement que l'élève suive, comprenne, mémorise mais aussi qu'il prenne en charge le savoir qu'il se construit en relation avec l'environnement dans lequel il vit. " *Aider aux apprentissages*, dit G. de Vecchi, *c'est d'abord mettre en place un certain état d'esprit participant, sur un plan individuel, à la construction de la personne, et au niveau social, à l'élaboration d'une nouvelle citoyenneté.* "(1)

Cette nouvelle vision des choses nous a amenée à nous poser un ensemble de questions :

- Quelles sont les nouvelles orientations de la pédagogie différenciées ?
- Que doit-on en penser (simples modes ou théorie fondée) ?
- Dans la pratique, est-il réellement possible de partir de celui qui apprend en s'appuyant sur les potentialités de chacun pour dispenser le (ou les) savoir (s) ?
- Quelles situations d'apprentissage mettre en place, suffisamment rigoureuses et suffisamment diversifiées, pour que les élèves s'approprient les savoirs qui leur permettront de comprendre et maîtriser le monde ?
- Comment amener les élèves à se construire un savoir qu'ils n'oublieront pas et qu'ils pourront réinvestir dans des situations nouvelles ?
- Existe-t-il quelques outils simples qui pourraient aider, ceux qui apprennent et ceux qui enseignent, à progresser, évoluer dans l'espace de la classe, de prendre en charge l'image de chacun et d'enrichir la relation entre les différents partenaires ?
- Comment former à la citoyenneté à travers des pratiques quotidiennes loin des discours ?
- Comment rétablir cette cohérence entre le dire et le faire ?
- Comment apprendre la responsabilité et le respect de l'autre (avec toutes ses différences) par l'exercice et non le discours ?

(1) DE VECCHI, G., Op. cit., p. 283.

Dans notre travail, nous avons essayé de répondre à ces questions, qui sont légitimes du reste. Loin de nous toute résignation et sans tomber dans l'utopie, nous avons voulu, à travers ce travail, apporter quelques propositions. Par souci méthodologique et dans le cadre d'un travail de recherche, nous nous sommes particulièrement intéressée au niveau de la première année secondaire (1° AS), considérée comme classe-charnière entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire.

Les programmes de Français, édités par la Direction des Enseignements, jusqu'en 1995 précisaient que l'un des objectifs spécifiques de l'enseignement du Français en 1°AS est " *d'homogénéiser les performances des élèves : c'est-à-dire d'obtenir un même niveau de compétence linguistique d'une part et de doter d'autre part les élèves d'une compétence de communication ou autrement dit d'une capacité à manier la langue dans des situations que le programme décrit.* "[(1)]

Cette volonté d'homogénéiser visait à donner à chacun les mêmes chances. On s'aperçoit aujourd'hui que cette vision est tout à fait erronée et même dangereuse. Les différentes recherches faites dans ce domaine montrent bien que plus on cherche à uniformiser, moins on atteint les buts visés, c'est-à-dire, plus les effets contraires se produisent : on creuse un peu plus les inégalités.
Ce n'est qu'en juin 1995, et dans un additif que le Ministère de l'Enseignement Secondaire dans le cadre des réaménagements des programmes et à la lumière des

[(1)] Programme de Français, Direction des Enseignements, mai 1981, p. 5.

récentes recherches en pédagogie qu'il met pour la première fois l'accent sur "*un enseignement qui s'adapte aux stratégies d'apprentissage des élèves* "[(2)]
Pour la première fois, les instructions officielles privilégient l'élève dans la pratique pédagogique.

S'inscrivant dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'élève, c'est-à-dire d'une pédagogique qui prend en charge la disparité des niveaux dans une classe dans une perspective de socialisation, nous avons tracé les grandes lignes de notre travail. Celui-ci s'articulera autour de trois parties :

D'abord nous commencerons par une présentation de la méthode d'enseignement du F.L.E utilisée actuellement dans les lycées algériens. Nous montrerons qu'elle est peu efficace parce qu'elle ne tient pas compte de celui qui est au centre du processus enseignement/apprentissage : l'élève. Nous tenterons aussi de démontrer les insuffisances de la formation des enseignants.

Ensuite, nous essayerons de brosser un tableau des nouvelles orientations de la pédagogie, à savoir de la pédagogie différenciée. Nous en définirons ses fondements théoriques, et nous exposerons ce qu'elles proposent comme démarches pédagogiques (enseignement/apprentissage).

Dans une troisième partie, nous montrerons comment mettre en place des stratégies d'apprentissages en fonction de l'hétérogénéité des apprenants. Nous partirons du programme de 1°AS pour réaliser un projet avec les élèves. Ce projet, négocié par les deux partenaires (enseignant/enseignés) sera l'aboutissement de plusieurs activités aussi variées que motivantes. Le tout s'inscrivant dans une progression respectant le programme officiel et permettant aux élèves de s'impliquer dans leur (s) apprentissage (s).

[(2)] Programme de Français, Enseignement secondaire, Direction de l'Enseignement secondaire Général, juin 1995, p. 14.

Enfin, nous proposerons le projet que nous avons effectué avec nos élèves et les différentes entrées possibles vers d'autres pratiques en lien avec la pédagogie différenciée.

PREMIÈRE PARTIE

Enseignement du F.L.E dans le secondaire algérien

1.1. Enseignement du F.L.E depuis 1984.
1.2. Présentation de la méthode utilisée dans l'enseignement secondaire.
1.3. L'unité didactique.
1.4. Pratique pédagogique : apprentissage par transmission du savoir.
1.5. Place de l'apprenant dans notre système éducatif.
1.6. Profil des P.E.S.

« Les principales révolutions ne concernent pas les gestes que nous faisons pour transformer le monde, elles concernent le regard que nous portons sur le monde."

Albert JACQUARD

Biologiste-généticien.

Enseignement actuel du F.L.E dans le secondaire algérien

1.1 Enseignement du F.L.E depuis 1984

L'enseignement du français en Algérie a connu depuis 1962 trois générations de méthodologies. Celles-ci se sont succédées apportant chacune des variations en s'inscrivant dans des conceptions différentes de l'enseignement des langues.

L'enseignement actuel du français qui correspond à la troisième génération s'inscrit dans la période de 1984 à nos jours.

Ce n'est qu'à partir de cette date qu'on peut véritablement parler de méthodologie de l'enseignement du français dans le secondaire.(1)

Celle-ci s'articule autour de deux axes :

- l'intégration des différentes activités pédagogiques dans le cadre d'une U.D. (unité didactique)
- Une progression fondée sur la typologie textuelle.

Cette période a connu aussi un très grand changement. Le Français perd définitivement son statut de langue d'enseignement et devient théoriquement langue étrangère. L'objectif visé n'est plus la maîtrise de la langue. Il s'agit de doter l'apprenant d'une " langue" ou d'une " langue instrument" qui lui permettrait d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique. Les nouveaux

(1) ATTATFA, D., « Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement du français secondaire », in EL MOUBERRIZ, n°7, ENS, Alger, 1996, p.13.

programmes et instructions officielles mettent d'emblée l'accent sur le statut de la " langue étrangère."
L'Arabe est institué langue d'enseignement. C'est ainsi que le Français perd le soutien des autres disciplinés (dispensées jusqu'alors en Français).

Le Français entre dans une nouvelle ère du F.L.E.

Sur le plan didactique, la méthodologie mise en place présentait des nouveautés par rapport à ce qui se pratiquait avant. Celle-ci tirait ses fondements de l'approche notionnelle-fonctionnelle. On assistait aussi pour la première fois à une certaine continuité entre les programmes des trois années du cycle secondaire. Même si les manuels scolaires que l'I.P.N[(1)] propose aux enseignants et aux élèves sont quelque peu " tristes ", aussi bien au plan du contenu que celui de la forme, il n'en demeure pas moins que ces outils de travail ont comblé un vide qui commençait à se faire réellement sentir.

Les nouveautés apportées par cette méthodologie quant à elle, ont introduit une certaine dynamique dans la pratique de la classe :

- Introduction de la grammaire textuelle.
- Approche non linéaire des textes.
- Introduction d'une nouvelle activité : l'analyse du modèle d'expression.
- Introduction des techniques d'expression.

[(1)] IPN : Institut Pédagogique National.

1.2 Présentation de la méthode utilisée dans l'enseignement secondaire

Voici par exemple comment s'organise le programme de la 1°AS [1] et la méthode d'enseignement du français dans le secondaire :

Unités didactiques :

-1- Communiquer
Unité 1 : Prendre la parole
Unité 2 : dialoguer

-2- Raconter
Unité 3 : le fait divers
Unité 4 : le récit de fiction

-3- Raconter les propos d'autrui
Unité 6 : décrire un objet
Unité 7 : décrire une personne

Techniques d'écriture *:*
- la reconstitution
- le paragraphe
- le résumé
- la prise de notes

L'unité didactique comprend 6 phases *:*

Première séance : approche globale
Deuxième séance : analyse du modèle
Troisième séance : syntaxe
Quatrième séance : lexique
Cinquième séance : expression écrite

[1] Programme de Français, Enseignement secondaire, Direction de l'Enseignement Secondaire Général, juin 1995, p.p.21-25.

Sixième séance : travaux dirigés

Le programme de la 1°AS présente une progression cohérente mais celle-ci se limite au plan linguistique. Le contenu thématique et les techniques d'expression viennent s'y greffer artificiellement.

En outre aucune méthodologie n'est préconisée quant aux techniques d'expression. Définir les objectifs ne donne pas une méthode pédagogique comme on pouvait le supposer. Un enseignement programmé, fondé sur des objectifs rigides et un parcours standard ne peut qu'échouer.

Le grief que l'on peut faire encore au contenu du programme de la 1°AS et de façon générale de l'enseignement secondaire, c'est cette volonté à vouloir hacher et distribuer des unités par niveau. Ce qui est tout à fait absurde. Si l'on peut réaliser une progression au plan linguistique, il serait aberrant de croire que l'on peut programmer les actes illocutoires d'un élève. Un élève qui veut justifier son point de vue, affirmer quelque chose…doit-il attendre d'arriver en 2°As pour le faire ?

1.3 *L'unité didactique* :

L'unité didactique constitue depuis 1975 le cadre méthodologique de la pédagogie du secondaire. A l'heure actuelle encore, les enseignants continuent à la respecter peu ou prou. Avec l'U D, ils ont trouvé un cadre organisationnel qui place toutes les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents. Séduisante et rassurante par son aspect organisateur," *l'U D s'est avérée à la pratique, peu souple, ne présentant pas la flexibilité nécessaire qui lui permet d'intégrer les imprévus pédagogiques, les réactions des élèves qui*

manifestent un besoin de discuter d'un problème précis se trouvant au voisinage thématique abordé "[(1)].

Un autre grief peut être formulé à l'encontre de l'U D telle qu'elle est proposée est son élaboration même. Il est très difficile concrètement à un seul enseignant de concevoir un tel projet. Définir les objectifs spécifiques, choix des supports, mise au point de démarches pédagogiques, confection des exercices… nécessitent un travail d'équipe qui existe rarement (pour ne pas dire pas du tout) dans les établissements.

L'expérience a montré aussi que l'étude d'un même support durant toute la durée de l'U D (2 à 3 semaines) finit par lasser et démotiver les élèves généralement dès la deuxième séance.

1.4 *Pratique pédagogique* : apprentissage par transmission du savoir.

Dans nos classes, nous avons installé (nous paraît-il) une certaine forme de pédagogie dialoguée dans la transmission du savoir.

Les élèves ne participent-ils pas en classe? Lorsqu'un professeur dispense un cours (quel qu'il soit), n'attend-il pas une réponse et une seule parce que celle-ci correspond à ce qu'il avait prévu ? Il est même d'usage (certains inspecteurs l'exigent) de dire " réponse attendue " mais jamais " réponses possibles " Il s'agit là de répondre à l'enseignant, de lui fournir la réponse qu'il attend ; très souvent l'enseignant, après avoir défini sa progression, pose un certain nombre de questions auxquelles les élèves s'efforcent de répondre .

(1) BOUGUERRA, T., Didactique du Français, langue étrangère dans le secondaire algérien, Alger, OPU, 1991, p.95.

Les élèves donnent leurs réponses et c'est l'enseignant qui récupère " la bonne réponse ", excluant toutes les autres. L'enseignant est seul à savoir où il veut aller. Les élèves, quant à eux, ne sachant pas où on veut les mener, fournissent des réponses parfois incohérentes et se voient parfois punis sans qu'ils aient voulu plaisanter. Une scène de l'œuvre de Marcel Pagnol " Topaze " résume merveilleusement bien cette pédagogie :

Topaze : L'homme dont nous parlons n'a point d'amis. Ceux qui l'ont connu jadis savent que sa fortune n'est point légitime. On le fuit comme un pestiféré. Alors que fait-il ?
Elève Durant-Victor : Il déménage.
Topaze : Peut-être. Mais qu'arriverait-il dans sa nouvelle résidence ?
Durant-Victor : ça s'arrangera
Topaze : Non, Monsieur Durant-Victor , ça ne peut pas s'arranger parce que quoi qu'il fasse, où qu'il aille, il lui manquera l'approbation de sa cons…, de sa cons…
Pitart-Vergniolles : De sa concierge.

Ce n'est pas l'idée de transmission du savoir elle-même qui est à remettre en cause mais la manière dont elle est réalisée. L'élève n'acquiert pas le savoir, il le subit. Les têtes des élèves ne sont-elles pas des récipients qu'il faut remplir ?
Il s'agit là d'une pédagogie de la supercherie, du leurre puisqu'on fait croire aux élèves qu'on les fait participer.

Participer, oui, mais à aucun moment ils ne " s'expriment ". Ils font semblant de participer mais n'adhèrent pas à ce qu'ils font.
Ils sont figurants mais jamais acteurs.

Les pratiques pédagogiques tournent autour de trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'élève, le tout intégré dans un contexte socioculturels. La plupart

des pratiques privilégient un de ces pôles et souvent l'élève est le dernier qu'on choisit.

1.5 *Place de l'apprenant dans notre système éducatif* :

Même si depuis 1980, il y a eu des changements dans notre système éducatif (nouveaux programmes, nouvelles approches, nouveaux outils pédagogiques) notre enseignement reste centré sur la méthode négligeant ainsi celui qui est au centre de l'apprentissage : l'élève .

On continue à imposer aux enseignants aussi bien dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire, un cadre de travail rigide, avec des dossiers ou des unités didactiques qui leur laisse très peu de marge de manœuvre. Il ne faut pas être fin pédagogue pour reconnaître que l'enseignement centré sur la méthode est un enseignement voué à l'échec.

Au cours de sa scolarité, l'élève rencontre de nombreuses difficultés, tout particulièrement lors des changements de niveaux, entrée en 7°AF, entrée en 1°AS, entrée à l'université. Il reste difficile pour l'école de gérer les moments de passage d'un secteur à l'autre (du primaire au moyen, du moyen au secondaire, du secondaire à l'université), d'un système éducatif à un autre, aussi bien qu'il est difficile d'établir les passerelles nécessaires avec le milieu social.

Ces formes de discontinuité se manifestent à la fois par une prise en compte souvent très incomplète des savoirs acquis antérieurement, et par une tendance

pédagogique, complémentaire, à considérer qu'il faudrait « tout reprendre à zéro ».

Pour bon nombre d'élèves, l'accès à la classe de 1°AS représente une promotion scolaire. Le français, bien qu'il ne soit pas une nouvelle discipline, est l'objet d'attentes nouvelles. Les élèves arrivent en 1°AS pleins d'entrain.
" Ils sont arrivés enfin parmi les grands. " C'est la possibilité de fréquenter des élèves plus âgés. C'est la découverte d'un autre espace d'expression où l'on peut

donner son opinion personnelle, où l'on peut aborder des sujets jusque-là tabous. Mais la première découverte que font certains au début de la 1°AS est amère.

Ils ne savent pas ce qui leur est demandé. Quand un élève n'y arrive pas, c'est souvent parce qu'il ne peut pas travailler chez lui, parce qu'il ne dispose pas des conditions matérielles nécessaires, parce qu'il ne sait pas s'y prendre, qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande et que ses parents ne savent pas et ne peuvent pas lui expliquer.

Ce que nous faisons le plus souvent, c'est renvoyer à la maison les apprentissages : lire un texte, chercher des mots dans le dictionnaire, faire une rédaction…Tout cela, nous supposons qu'il sait le faire spontanément. Il y a des enfants pour lesquels le travail scolaire se fait facilement ; il y a des enfants qui travaillent vite, d'autres qui sont lents et qui pourraient arriver à d'aussi bons résultats si on leur donnait le temps ou si on ne les obligeait pas à suivre le même rythme que les premiers.

Ce qu'il faut installer et instaurer dans nos classes, ce sont des heures de travail dirigé où l'élève puisse réellement travailler, disposer des livres, dictionnaires, documents dont il a besoin et où le professeur lui apprenne à

travailler. "*On devrait parler d'heures de travail et exceptionnellement de moments de cours*".[1]

C'est vrai qu'on se sent bien soulagé quand on a parlé une heure : on a le sentiment d'avoir fait son devoir, d'avoir exécuté ce que l'institution attendait de nous.

Et si on demandait ce que l'élève, lui, a fait pendant ce temps ? Si on cherchait à évaluer l'activité qu'il a effectuée pendant ce temps ? Si on se posait ces questions, on verrait bien que dans la majorité des cas, on est plus préoccupé par le programme que par ce que les élèves ont réellement acquis. Les rites scolaires s'accomplissent et leur régularité rassure. Pourtant, les élèves crient très fort leur ennui et leur rêve d'autre chose. Quel enseignant, n'a jamais entendu des élèves complètement désespérés par l'école dire tout haut leur malaise avec leurs mots : *" Je ne comprends rien. " ; " Je veux quitter l'école ; » " ; "L'école ne m'apporte rien. "*

La démotivation, l'absentéisme et les diverses formes de violence que nous observons dans les écoles sont autant de signes du malaise qu'éprouvent les jeunes.*"Plus l'élève est jeune, plus il a besoin -avant d'être attiré par un objet ou un projet- d'être attiré par une personne. "* [1]

Dans notre système éducatif, un enseignant reste un enseignant et son premier rôle est de transmettre un savoir. Comment peut-on transmettre un savoir si l'élève, notre partenaire immédiat, n'est pas impliqué dans l'acte pédagogique ?

---

[1] DELANNOY, G., et MEIRIEU, P., « Une école efficace, bien sûr… » in Une idée positive de l'école, Les cahiers pédagogiques, Paris, Hachette, 1992, p.44.

[1] DOLTO, F, « La démotivation est-elle un préalable », in Une idée positive de l'école, Les cahiers pédagogiques, Paris, Hachette, 1992, p.10.

L'élève a besoin d'avoir en face de lui une personne non un rôle. *" Une machine à enseigner, un robot si perfectionnés soient-ils, ne sont pas des médiateurs parce qu'on ne peut pas s'identifier à eux ".* [2]

L'élève a besoin d'avoir en face de lui une personne qui lui renvoie une image positive de lui .Il est vrai que les outils font défaut ; il est vrai qu'une idéologie encore trop répandue malheureusement, place exclusivement la compétence du maître dans sa maîtrise des contenus et dans son charisme personnel. Pourtant, les études de Jean-Pierre Changeux et de G. Racle en neurophysiologie du cerveau et en psychologie cognitive montrent bien que les émotions positives (la confiance, le plaisir, la sécurité) déclenchent la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la mémorisation par les deux hémisphères.

Derrière l'élève il y a l'enfant, le jeune qui se construit. Il y a une personne avec son affectivité, son histoire ; il y a une personne avec ses habitudes culturelles. Toutes ces dimensions agissent sur le comportement de l'élève. *" L'enfant qui vient à l'école est curieux de ce qu'il va y découvrir et y vivre, et notre premier soin sera d'entretenir cette curiosité. "*[1] Que fait-on à l'école, au lycée pour l'entretenir ?

Si à l'école, un rien motive les enfants, au lycée, les choses sont différentes. Au fur et à mesure que les élèves grandissent, une grande indifférence les envahit. Pourtant, les adolescents peuvent être très motivés par certaines activités à l'extérieur de l'établissement.

L'attitude de refus ou de rejet de la culture scolaire par un nombre de plus en plus grand d'élèves devrait donner à réfléchir. Tant que ces comportements se limitent à quelques élèves dans une classe, les réactions des enseignants sont

---

[2] Ibid., p.p.10 - 11.
[1] PHILIBERT, C., et WIEL, G., Op.Cit., p.17.

faibles. Lorsqu'une classe ou des classes entières s'opposent, comme on a pu le constater parfois, le collectif des enseignants, et même l'institution devrait alors se poser des questions et se remettre en question.

Il ne s'agit pas de faire faire aux élèves, encore faut-il qu'ils aient conscience de leurs besoins pour que ce qui leur est proposé ait un sens, donc une chance d'être efficace. Si ces conditions ne sont pas remplies, comment peut-on apprendre ? La pédagogie doit se poser en termes d'enseignement, d'apprentissage et de besoins.

1.6 *–Profil des P.E.S*

1 – Formation des P.E.S :

Dans notre système éducatif, les principaux intéressés n'ont pas leur mot à dire dans la définition des modalités et des contenus de la formation. Celle-ci reste pour l'essentiel l'affaire des spécialistes nationaux, qui fixent les priorités sans tenir suffisamment compte des exigences du terrain. Les enseignants qui eux, présentent tous des caractéristiques spécifiques, liées à leur histoire personnelle et à leur itinéraire professionnel, au type de public auquel ils ont affaire et au contexte dans lequel ils opèrent sont rarement pour ne pas dire jamais sollicités.

La formation des enseignants laisse à désirer. La tâche de l'enseignant est, certes ordonnée autour de son aspect fondamental, le processus d'acquisition des savoirs par les apprenants ce qui se traduit généralement par des cours, sous

diverses modalités organisationnelles et pédagogiques et par des taches qui lui sont liées en particulier la préparation et la correction des devoirs écrits.

Aujourd'hui, on ressent de plus en plus la nécessité de développer d'autres aspects de la fonction enseignante. Il ne s'agit plus de doter l'enseignant de la seule compétence théorique pour faire de lui le bon modèle. *"La compétence pédagogique est indispensable à l'induction de la réussite et à la prévention de l'échec. "*[(1)]

Réciter un cours préparé, corriger des copies, ça nous le savons mais en dehors de cela ? Travailler en équipe, procéder à des évaluations formatives, comprendre ce qui se passe dans des groupes d'élèves… ? Il faut le dire, la majorité des enseignants n'ont pas acquis ces compétences.

La formation initiale, si complète et satisfaisante soit-elle, ne pourra jamais combler la totalité des exigences que comporte le travail sur le terrain. Les enseignants, à leurs débuts, sont submergés par nombre de problèmes immédiats : les rapports avec les élèves, avec les autorités et les collègues, la discipline en classe, la connaissance des habitudes et rituels du milieu et de l'établissement, les relations avec les parents d'élèves, les relations avec l'inspecteur de la matière. Les problèmes soulevés acquièrent une dimension importante lorsqu'il faut les affronter, seul, dans la réalité.

Si les P.E.S de français ont reçu une formation théorique assez consistante, ce n'est pas le cas quand il s'agit de la fonction didactique et pédagogique. Il est vrai que la formation de l'université est de dispenser un savoir de haut niveau et d'entretenir la recherche et les débats d'idées. Mais tant qu'elle ne se limite qu'à

(1) AVANZINI, G, « Quel est le bon profil ? » in Une idée positive de l'école, Les cahiers pédagogiques, Paris, Hachette, 1992, p.169.

cela, ignorant ainsi l'aspect pratique, c'est-à-dire, pédagogique, sa mission est vaine.

La formation des enseignants ne doit plus se limiter au cursus théorique et figé que leur offre tant bien que mal l'université. La formation initiale des enseignants étant une étape de la formation de base doit prendre appui sur une alternance entre théorie et pratique et ne doit en aucun cas s'arrêter après l'obtention du diplôme de licence.

Il est essentiel que la formation continue tout au long de la carrière de l'enseignant. Exclure les enseignants du champ de la formation, c'est prendre des risques immenses. Si la formation permet aux enseignants de sortir du bricolage et de l'état de très grande morosité qui les conduits évidemment à faire de façon purement mécanique leurs heures de cours, elle peut à fois les rassurer mais aussi enclencher des changements réels et durables.

En effet, la formation des enseignants *" doit désormais tenir compte de la complexité de la situation, du qualitatif comme moyen de gérer le quantitatif trop privilégié actuellement, de la réalité que l'homme au travail évolue, des usagers que sont les élèves et leurs parents mais aussi les professeurs. Ces différents partenaires interagissent ensemble"* [(1)]

Notre société, comme toutes les autres, se transforme, poussée par l'évolution des techniques et des besoins économiques, l'inflation des savoirs. L'école étant un des points de rencontre des éléments constitutifs de la société, doit demeurer une référence.

(1) MAHIEU, P., Travailler en équipe, Paris, Hachette, 1992, p.125.

Aujourd'hui la formation des enseignants *" doit intégrer à la fois le projet personnel des enseignants dans une double perspective : l'acquisition des compétences et le transfert au niveau des élèves de ce type de démarche. "*[(2)]

Si on considère la mission de l'enseignant comme un travail d'éducateur, faisant preuve d'une compétence disciplinaire indiscutable, et d'un tuteur capable de guider des apprenants dans la construction de leurs propres savoirs, alors la formation devient un enjeu primordial du système éducatif.

2- La coordination ou travail d'équipe :

Depuis quelques années, les instructions officielles mettent l'accent sur l'importance de la coordination entre les professeurs de la même discipline. Sur le terrain, on observe un décalage entre le discours officiel et ce qui se pratique dans les établissements. Beaucoup d'enseignants se lancent tête baissée, sans préparation, ou avec des préparations confuses, certains échouent et se replient un peu plus sur eux-mêmes ; d'autres affirment être lassés de ce travail. Les mêmes critiques reviennent sur le tapis : " *on parle trop et on ne fait rien* " ; " *on n'avance pas* " ; " *les uns se reposent sur les autres* "; *on est muselé par le coordinateur " ...*

Le travail d'équipe ne doit pas être considéré comme une panacée.
Il est important qu'à certains moments l'enseignant se retrouve seul pour réfléchir, dans des situations précises. L'équipe ne doit pas être considérée comme une fin en soi. Elle est un moyen de trouver une réponse efficace à des situations complexes ou imprévues qui exigent de faire jouer des compétences et des personnalités complémentaires." *Le métier d'enseignant implique un*

(2) Ibid., p. 125.

engagement personnel et émotionnel particulier, qui ne permet pas de porter un regard serein sur sa propre pratique sans des arrêts de travail réguliers. "[1]

Dans nos établissements, il faut le dire, la concertation des professeurs de français se réduit à quelques réunions sommaires et souvent improvisées, étalées sur l'année scolaire. Des réunions en début d'années pour le découpage des contenus et une répartition des textes étudiés respectivement dans les différents niveaux, et d'autres en fin de chaque trimestre pour préparer les sujets de composition. Chaque enseignant se réserve de planifier sur l'année le travail de ses élèves, et de traiter "au mieux" les problèmes méthodologiques qu'il rencontre.

Travaillant seuls dans leur coin et n'ayant jamais été formés au travail d'équipe, beaucoup sont réticents aux nouveaux outils que leur propose la pédagogie.

Même si l'administration incite les enseignants à travailler en équipe, elle ne leur fournit pas le cadre propice à ce genre de travail (temps. matériels…).
A quelques exceptions près, le volontariat et le tâtonnement dominent dans la mise en place de la coordination.

Pourtant, comment concevoir autrement la formation de futurs citoyens et travailleurs en sachant qu'une des exigences actuelles de fonctionnement du système économique consiste à savoir travailler en équipe.

Le plus gros problème que rencontrent les enseignants dans leur enseignement du savoir est que fréquemment ce savoir ou ces connaissances transmises ne rencontrent pas les préoccupations, les interrogations de l'élève.

---

[1] CASTELLOTI, V et DE CARLO, M., La formation des enseignants de langue, Paris, CLE Internationale, 1995, p. 25.

Pourtant, il n'y a de véritable *"transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage. "*[(1)]

Comment en praxis peut-on arriver à réaliser un tel projet, à concilier les trois pôles qui constituent la pratique pédagogique : le savoir, l'enseignant et l'élève ? Comment trouver le moyen de faire une place à l'élève, une vraie, pour qu'il soit acteur de sa formation et non qu'il réponde automatiquement et de façon programmée ?

Comment faire en sorte de dépasser le mythe des méthodes actives à la mode, lesquelles consistent bien souvent, après une motivation de quelques minutes, à sortir de son cartable la marchandise que l'on avait prévu de vendre, de toutes les façons ?
Comment apprendre en tant qu'enseignant à écouter, à respecter, à prendre au sérieux ce que disent les élèves ? Est-il difficile de comprendre, de valoriser ce qui est dit ? Est-il si difficile de pousser l'élève à exprimer ses pensées les plus profondes, de relancer sans cesse la réflexion ?

(1) MEIRIEU, P., Apprendre…oui, mais comment ?, Paris, ESF éditeur, 1991, p.42.

DEUXIEME PARTIE

Qu’est-ce que la pédagogie différenciée ?

2.1. Définition de la pédagogie différenciée.
2.2. Les fondements théoriques de la pédagogie différenciée.
2.3. La finalité et les objectifs de la pédagogie différenciée.
2.4. Quelle organisation pédagogique choisir ?

« Il faut rendre l'Ecole aux maîtres et aux élèves, qu'ils s'approprient le temps et l'espace scolaires, qu'ils y soient réellement « acteurs » ou si l'on préfère sujets. Il faut que leur travail en commun dans la classe soit, pour eux, l'objet de réflexion et de décision, occasion de liberté. Il faut qu'ils acceptent d'investir ensemble « la boîte noire », d'en faire leur affaire, d'y agir et non plus d'y être agis. »

Philippe MERIEU, L'école, mode d'emploi,
E.S.F éditeur, Paris, 1991, p.87.

Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

2-1 Définition de la pédagogie différenciée :

Gérer les apprentissages d'un groupe-classe n'est pas chose facile. Les enseignants savent toujours que les élèves ne sont pas tous identiques, pourtant ils continuent à employer les mêmes pratiques. "*Il faut donner les mêmes chances à tous les élèves*! " disent-ils.

On s'acharne à croire à ce mythe égalitaire selon lequel tous doivent travailler de la même manière : au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires. L'expérience n'a-t-elle pas prouvé que plus on cherche à

uniformiser, moins on atteint les buts visés ? C'est même l'effet contraire qu'on obtient : on renforce les inégalités.

Dans notre système scolaire (système traditionnel), la structure- classe entre dans une organisation d'horaires, d'objectifs, de taches, de contrôles…Tout est prévu, sauf la vie réelle de la classe. "*Ce besoin d'homogénéiser constitue plus un mythe qui trouve son origine dans l'angoisse créée par une perte de repères face aux différences, angoisse qu'alimente la peur de perdre sa propre identité, de ne s'y trouver, peur de ne pas savoir comment gérer les différences.* "(1)

Quand une classe d'élèves, d'une quarantaine d'élèves, issus de collèges différents se retrouvent en une même classe, nous avons affaire à un collectif, ce qui leur est commun, c'est leur inscription à un même établissement et à une même classe administrative.

Aujourd'hui, on sait que les élèves sont différents : ils ont des comportements d'apprentissage fort divers. En effet, Philippe Meirieu(1) distingue des variables individuelles en relation avec les stratégies que chacun utilise, et des invariants structurels, communs à tous, en rapport avec les opérations mentales, qui fondent les apprentissages, le tout traversé par le projet personnel de celui qui apprend.
Autrement dit, les mécanismes fondamentaux, à la base de la constitution du savoir, sont pour tous, à peu près les mêmes. Ce sont les stratégies que chacun met en œuvre pour y parvenir qui sont personnelles. Et c'est là, qu'intervient le rôle de l'enseignant.

(1) MAHIEU, P., Travailler en équipe, Nouvelles approches, Hachette, Paris, 1992, p.27.
(1) MEIRIEU, P., Apprentissage et différenciation, in Pédagogie et Formation, Bulletin de la société Binet et Simon, n°617, 618, 1987, p.64.

Tout collectif d'individus, appelé à coexister pour longtemps est dans l'attente d'une structure qui vienne réguler les taches, les activités de communication, les normes de comportements. Mais aucun ne peut entrer de lui-même dans ce processus d'humanisation.

La pratique ordinaire de la classe est un peu trop simpliste : une classe est en effet bien plus que l'addition d'individus placés les uns à côté des autres. Les élèves doivent être perçus dans leur multiplicité et placés côté à côté comme des êtres distincts."*Le rôle de l'enseignant est d'abord de donner à chaque élève la chance d'être connu pour être justement reconnu.* "(2)

Le premier travail de l'enseignant qui prend une classe en charge est de passer d'une perception globale et toujours confuse du collectif, vu comme une masse indistincte, à une approche singularisée de la classe où chacun est regardé dans sa particularité.
Pour cela, un état d'esprit s'impose : "*on ne peut pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot.* "(1)

La diversité ne doit plus être considérée comme un handicap. A la diversité, il faut répondre par une pédagogie appropriée, une pédagogie plurielle, une pédagogie différenciée. " *Différencier, c'est organiser le système scolaire de telle manière que l'élève soit le plus souvent possible acteur d'une situation didactique utile pour lui et porteuse de sens*. "(2)

Il ne faut pas croire que différencier sa pédagogie c'est proposer à chacun des situations de travail différentes sur des thèmes différents. Il s'agit de trouver des variations permettant à chaque élève de pouvoir suivre, au moins en partie, son

(2) PHILIBERT, G. et WIEL, G., Faire de la classe un lieu de vie, Chronique sociale, Lyon, 2001, p.43.
(1) ALAIN, Propos II, La Pléiade, Paris, Hachette, 1991, p.10.
(2) MAHIEU, Travailler en équipe, Paris, Hachette, 1992, p.27.

propre cheminement en utilisant les outils qui lui conviennent le mieux afin que tous atteignent un certain nombre de buts semblables ou voisins.

La pédagogie différenciée se définit comme " *une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoir ou de savoir faire.*"[3]

L'expression " pédagogie différenciée ", selon Philippe Meirieu, " *n'est pas un nouveau système pédagogique dont la mode pourrait être passagère. Toute pédagogie qui a réussi a été différenciée, adaptée aux individus à qui elle a été proposée.* "[4]

La pédagogie différenciée est une pédagogie centrée sur l'élève. "*Elle admet que l'enseignement a pour but la construction et l'appropriation par l'enfant de ses savoirs et de ses savoirs faire, c'est-à-dire que l'enseignement est conçu essentiellement comme une aide à l'apprentissage de l'élève par lui-même*."[1]
En d'autres termes pédagogie et enseignement doivent converger pour ne s'intéresser qu'à l'élève.

La pédagogie différenciée se définit donc comme :

- une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses présentations propres de la situation de formation ;

[3] PRZESMYCKI, H., Pédagogie différenciée, Paris, Hachette, 1991, p.10.
[4] MEIRIEU, P., cite par DE VECCHI, G., Aider les élèves à apprendre, Paris, Hachette, 1992, p.168.
[1] Pour une pédagogie centrée sur l'élève, Rencontres pédagogiques, n° 20, INRP, Paris, 1988, p.9.

- une pédagogie variée qui propose une panoplie de démarches, excluant ainsi ce mythe égalitaire de l'uniformité.

Sans prétendre être une panacée à tous les maux de l'école, à l'échec scolaire des élèves, la pédagogie différenciée renouvelle les conditions de l'apprentissage en ouvrant le maximum d'accès au maximum d'élèves.

2.2 Fondements théoriques de la pédagogie différenciée :

Les travaux en psychologie, neurologie, sociologie…montrent bien que l'enfant ne doit plus être conçu "*comme un homme en réduction mais comme un devenir avec ses spécificités, ses paramètres individuels dont désormais aucun enseignant ne peut ignorer le caractère fondamental et déterminant dans la construction de la connaissance.*"[(2)]

En prenant appui sur toutes ces disciplines, la pédagogie a redonné toute sa dimension à la place de l'élève dans le système éducatif. " *L'élève n'est plus une cire molle, façonnable à la guise de l'enseignant, il est un être actif qui forge ses propres instruments, construit ses schèmes de pensée et d'action : il choisit, déforme, ajoute, réorganise en fonction de sa personnalité, ses possibilités physiques et mentales, ses besoins et ses projets.* "[(1)]

Le psychologue Jean Piaget a montré qu'un apprentissage ne peut s'effectuer que si un sujet vit un conflit socio-cognitif entre ses propres représentations et les représentations différentes émanant, dans une situation donnée, des autres (l'enseignant, les camarades…) et l'environnement (le cadre, les contenus, les supports…). Ce conflit provoque, dans le processus intellectuel, une décentration

(2) Ibid., p.11.
(1) Ibid., p.11.

qui pousse l'élève à réorganiser une ancienne représentation pour intégrer des éléments d'une nouvelle représentation.

Anne Marie Clermont, travaillant avec Piaget, a démontré que tout apprentissage organisé afin d'enrichir l'interaction sociale, comme le travail de groupe, favorise le développement cognitif des élèves en permettant des conflits de centration fréquents où l'intégration répétée et successive de nouveaux savoirs s'opérera au mieux.

Henri Wallon, quant à lui, a montré l'importance de l'action dans le développement de la pensée. L'individu a besoin d'agir, en investissant son savoir acquis, de voir par de nouvelles actions les effets de son activité précédente et de ses difficultés, de vérifier enfin si celle-ci lui a permis de résoudre un problème et d'élaborer de nouvelles démarches de compréhension." *La pensée naît de l'action et retourne à l'action.*"[(2)]
Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en interaction continue des personnes, du savoir et de l'institution.

2.3 Finalité et objectifs de la pédagogie différenciée :

Pour être efficace en pédagogie, il n'y a pas de modèle, il n' y a pas de panacée, il n'y a pas de règle immuable. Chaque enseignant a son genre et les bons maîtres répondent à des critères variés. Qu'ils soient froids et pondérés ou décontractés et pleins d'humour, ils sont tous appréciés de leurs élèves dès lors qu'ils savent marier harmonieusement leurs capacités et leurs techniques pédagogiques.

[(2)] WALLON , H., L'origine de la pensée chez l'enfant, cité par PRZEMSMYCKI, in « Pédagogie différenciée », Paris, Hachette, 1991, p.14.

Beaucoup d'enseignants vivent avec cet espoir que s'ils avaient du matériel, de l'argent, des moyens ou une nouvelle méthode, ils seraient bons pédagogues. Enseigner, ce n'est ni une question d'argent, ni une question de technique .C'est avant tout une question d'état d'esprit.

Chaque élève par son comportement, ses attitudes, ses gestes, le son de sa voix et ses paroles, révèle l'essentiel de sa personnalité à qui sait le regarder, l'observer. Cette lecture, cette connaissance de l'autre permet d'attacher moins d'importance aux petits conflits qui se nouent entre maître et élève à la suite d'une mauvaise communication.

Trop d'exigences, trop de critiques mènent à la rébellion ou à la démission. Trop d'indulgence, de compassion ou d'aide développent le laisser-aller, la passivité et la démission. Ces deux types d'excès mènent inévitablement les élèves à l'échec scolaire.

Trouver le juste milieu devient l'objectif de tout enseignant soucieux de voir ses élèves réussir. Des exigences dosées, une aide appropriée, souci d'adaptation à chacun et un contact chaleureux constituent les éléments essentiels dans une relation pédagogique.

Les séances de cours "classiques", où tous les élèves sont groupés (30 à 40 élèves) dans la même classe, disposés en rangées, et souvent selon le bon vouloir des enseignants, avec toutes leurs différences, présentent des écueils. L'élève "faible", "timide" ou "peu motivé" reste à la traîne. Il est nécessaire de trouver les moyens d'une animation susceptible de raviver l'émulation entre tous. Le travail

de groupe, le travail d'équipe, s'il est bien défini et bien utilisé, peut être, un moyen inestimable.

L'intérêt pédagogique que l'on peut tirer des travaux de groupes est double. Il se situe aussi bien au plan intellectuel qu'au plan moral. Une précaution cependant est à prendre : il faut certes respecter la liberté des élèves dans la constitution des groupes mais il ne faut pas perdre de vue le souci d'efficacité.
Il faut veiller à l'équilibre dans chaque groupe (des bons et des faibles partout) sans perdre de vue l'unité de la classe. Travailler en groupe ne signifie pas diviser.

Au plan intellectuel :

En se frottant les uns aux autres, on retire souvent des éléments nouveaux de connaissance. On découvre ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas. On découvre aussi ce que les autres savent et ne savent pas. Et c'est ainsi que l'on peut s'enrichir mutuellement. Ne dit-on pas qu'il y a toujours plus d'idées dans deux têtes que dans une seule ?

Au plan moral :

Ce type de travail est très bénéfique. Le travail de groupe peut être une heureuse solution pour que les élèves apprennent à se connaître les uns les autres, à former une classe unie. Le travail, pour connaître un résultat positif, doit se mettre en œuvre le plus tôt possible, c'est-à-dire en début d'année.

Si la classe arrive à se souder, le résultat est surprenant. "*Le travail de groupe est une solution pour amener les élèves à former une petite société qui vive dans la meilleure entente possible, pour aider les plus réticents, les plus réservés à acquérir le sens de la vie collective, le sens social, à être, à devenir sociable*".[(1)]

La pédagogie différenciée admet et comprend les différences. En prenant appui sur la sociologie, la pédagogie, la neurologie…, la pédagogie différenciée propose à l'enseignant des moyens pour mener à bien son métier. Quelles sont les nouvelles orientations que propose la pédagogie aux enseignants qui assurent le difficile travail sur le terrain, oeuvrant avec des groupes d'élèves de plus en plus différents les uns des autres et souvent secoués par des perturbations de leurs milieux familiaux et sociaux ?

2.4 Quelle organisation pédagogique choisir ?

Trois axes permettent de rendre compte de l'hétérogénéité des élèves :

- Tous les élèves n'ont ni le même niveau, ni les mêmes besoins ;
- Tous les élèves ne comprennent pas de la même façon, ni à la même vitesse ;
- Tous les élèves n'ont pas la même volonté de réussir.

Pour cela, la pédagogie différenciée aura un triple objectif :

- Gommer les différences d'acquisition ;
- Respecter les types de compréhension ;
- Entretenir la volonté de réussir pour une meilleure socialisation.

Trois axes permettent une stratégie d'organisation :

(1) Méthode en pratique, Construire le Français en seconde, Lille, CRDP, 1986, p.191.

- Le travail individuel : les besoins différenciés ne peuvent être pris en compte et organisés qu'à partir du travail individuel où chacun recevra des objectifs personnalisés ;
- Le travail de groupe : pour répondre aux différences de niveaux, on peut rassembler les élèves ayant les mêmes types de difficultés dans des groupes où les taches et les objectifs sont différenciés ;
- Le travail collectif : les différences de stratégies mentales se gèrent dans le travail collectif, au cours duquel l'enseignant choisira les éléments didactiques respectant les profils d'apprentissage de tous les élèves.

Les trois temps de la pédagogie différenciée :

Pour mettre en place une pédagogie différenciée, Philippe Meirieu suggère l'assouplissement de la classe en organisant :

- des temps de travail individuel : l'élève est mis en situation de recherche et de confrontation à des outils de références ;
- des temps de travail par groupe : ce sont des groupes thématiques ou méthodologiques. Ces groupes se rassemblent en fonction du type de difficultés qu'ils ont. Ces groupes permettent les échanges, l'enrichissement d'une pensée qui se heurte ou s'oppose à la pensée de l'autre ;
- des temps de travail collectif : dans lesquels toute la classe avec ses différences s'investit. Une consigne unique va être interprétée par chacun en fonction de son potentiel mental.

Pour que ce projet aboutisse, il faut qu'il obtienne l'adhésion des deux partenaires (enseignants/apprenants). Organiser des séquences de pédagogie différenciée les plus riches, les plus variées, si l'élève n'a pas envie d'apprendre, il n'apprendra pas, il n'apprendra rien !

La motivation est à la base de tout apprentissage. Elle ne fonctionne pas par à-coups, comme on pourrait le croire. Il ne suffit pas, de temps en temps, de proposer une somme d'exercices, ou quelque chose de différent pour motiver les élèves. Les élèves économisent leur énergie tant qu'ils ne sont pas fermement et clairement sollicités : ils ont besoin de savoir que l'enseignant attend beaucoup d'eux et pense qu'ils sont capables de bien faire. "*La clarté des exigences et l'aveu des sentiments et des espérances sont des atouts merveilleux pour débloquer des cerveaux endormis!*"(1)

Selon les étapes de leur développement biologique et psychologique, souvent à la puberté et pendant la crise de l'adolescence, les élèves ont de multiples intérêts mais ceux-ci sont plutôt orientés vers l'extérieur de l'école, ce qui ne les porte pas ou peu au désir d'apprendre. C'est pourquoi, il est essentiel d'être à leur écoute, de les encourager, les déculpabiliser, les respecter. *« On ne peut faire apprendre que si on est persuadé que les élèves (chaque élève, tous les élèves) en sont capables. Il est important, quelque part, d'en être persuadé, d'avoir intégré cela comme une réalité ; dans le cas contraire, chacun sait que l'on tombe dans l'effet Pygmalion* (1). »(2)

(1) CHALVIN, M-J ; « J'ai pensé que j'étais bête », in La pédagogie différenciée II, Les Amis de Sèvres, n°2, Revue trimestrielle, n°118, juin 1985, p.14.
(1) Deux groupes d'enseignants à qui on avait confié le même type d'élèves, mais à qui on avait dit : « voici les bons et ceux là sont les mauvais ». A la fin de l'année, les bons étaient devenus nettement meilleurs que les mauvais!
(2) DE VECCHI, G., op. cit., p.193.

Si l'on veut que les élèves s'intéressent à nos cours, il est indispensable qu'on leur propose des situations dans lesquelles ils savent pourquoi ils doivent faire ce qu'on leur demande, et ils comprennent quel en est l'intérêt.
Il est donc important :

- d'annoncer les objectifs et même de les préparer ensemble ;
- de faire prendre conscience des manques avant d'entamer une démarche d'apprentissage.

Les nouvelles orientations de la pédagogie nous proposent des démarches d'apprentissage : pédagogie de projet, pédagogie de contrat, travail de groupe. Démarches complémentaires, elles peuvent servir d'appui chacune avec ses spécificités.

La pédagogie de projet, une démarche :

La pédagogie de projet est, parmi les démarches de la pédagogie différenciée, celle qui répond le mieux à la diversité des attitudes des élèves concernant leurs intérêts et leurs besoins.
"Groupe" et " projet" sont deux termes très importants en pédagogie différenciée. Même si, étymologiquement, ces deux mots n'ont rien de commun, le premier est cependant inclus dans le second.

La notion de projet couvre un champ sémantique tellement vaste qu'on ne pouvait prétendre, dans cette présentation, en évoquer toute la théorie. Il devrait être clair cependant, que ce que nous entendons par projet fait référence à la démarche de projet définie comme organisation collective entre partenaires (élèves/enseignants).

Si l'on se réfère aux définitions du mot groupe (ensemble de personnes unies dans une même tâche, ou qui agissent ensemble) nous remarquons que l'idée même de projet y est incluse.

Si le projet définit les principes, précise le cadre de fonctionnement, le groupe constitue l'instrument qui permet son élaboration, sa mise en œuvre."*La notion de projet inclut les termes d'intention et d'action. Toute activité est liée à une intention, à un (ou des) motif(s) d'agir. Définir un projet, c'est anticiper sur l'action (prévision) en prenant appui sur des intentions (motif, besoin initial)*."[(1)]

On ne peut donc parler de pédagogie de projet que si le cadre définissant ce projet laisse une place à l'apprenant, c'est-à-dire s'il permet à l'élève d'exprimer ses intentions et de disposer d'une marge d'action et d'autonomie. Réaliser des projets avec les élèves n'est pas chose facile. L'enjeu est de taille.
Accorder de l'importance au projet de l'élève, c'est remettre en question certains fonctionnements de sa pratique, c'est aussi favoriser la prise en compte des capacités transdisciplinaires comme apprendre à se poser des questions, à se documenter, à prendre la parole…

Tout cela suppose évidemment une formation en adéquation avec cette dimension."*La pédagogie de projet permet de vivre dans une école ancrée sur le réel, ouverte sur de multiples relations avec l'extérieur (...). Cette pratique permet :*

- *de ne pas dépendre seulement des choix de l'adulte ;*
- *de décider et de s'engager après avoir choisi ;*
- *de se projeter dans le temps en planifiant leurs actions et leurs apprentissages ;*
- *d'assumer des responsabilités ;*

[(1)] MAHIEU, P., op. cit., p.35.

- *d'être acteurs de leurs apprentissages en produisant quelque chose qui a du sens et une utilité*".[1]

L'élève n'est plus considéré comme un être en réduction. Il n'exécute plus passivement :

- il connaît les objectifs ;
- il apprend à planifier son travail qui va s'étendre sur plusieurs séances ;
- il va produire un type de texte identifié dès le départ ;
- Il s'engage personnellement dans l'écriture ;
- Il a besoin du groupe-classe pour confronter et améliorer sa production.

Les élèves ne produisent plus "d'écrits artificiels". Ils écrivent en "situation vraie". L'enseignant n'apprend pas à l'élève, c'est lui qui s'apprend avec l'aide des autres (enseignant/camarades). L'élève doit sentir sa capacité à piloter lui-même progressivement ses propres apprentissages.

[1] Former des enfants producteurs de textes, Groupe de Recherche d'Ecouen, Paris, Hachette, 1988, p. p.28.29.

TROISIÈME PARTIE

Comment monter des stratégies d'apprentissage

3.1. Principes fondamentaux

3.2. Comment réaliser un projet.

3.3. Comment est né notre projet.

"Si, j'entends, j'oublie ;

si, je vois, je retiens ;

si je fais, je comprends."

Pour une pédagogie différenciée, in
Rencontres pédagogiques Recherches/Pratiques
1988, n°20, p.8.

Comment monter des stratégies d'apprentissage

3.1 Principes fondamentaux

Si l'on veut que la classe de la première année secondaire (1°AS) soit pour tous les adolescents qu'elle accueille, une classe de "détermination et un lieu de vie", il paraît nécessaire de la concevoir différemment. Chaque enseignant doit :

- se donner dans les premières semaines de l'année scolaire les moyens de connaître son public, en repérant non seulement les lacunes, mais aussi les savoirs et les savoir-faire des élèves ;
- poser les problèmes de progression en termes d'apprentissage : dans un champ d'étude déterminé préalablement mais sans à priori, quelles démarches faudra-t-il adopter pour rendre tels élèves capables d'atteindre tels objectifs, et pour que chacun d'eux s'engage dans la construction consciente de son autonomie ?
- traduire les instructions officielles en termes opérationnels, en articulant objectifs, contenus et méthodes.

3.2 Comment réaliser un projet :

Il est important de ne pas se lancer immédiatement dans des projets trop ambitieux, des projets qu'on ne maîtrise pas. Un projet trop vaste peut au bout de quelques séances décourager le plus tenace des élèves. Il est préférable de commencer par des projets modestes, de la "taille des élèves". Ces projets peuvent, par la suite, être élargis et prendre des dimensions plus importantes.

Notre point de départ :

"*C'est dans la mesure où l'on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut -avec les autres- discuter, décider, réaliser, évaluer ... que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage* "[(1)]
Il est important, voire primordial, que chaque élève, tout au long de sa scolarité, fasse l'expérience de l'utilité de ce qu'il apprend."*Il faut que les élèves venant à l'école puissent y travailler dans un lieu chargé de sens pour eux et puisse s'engager dans leur propre apprentissage (au lieu d'y subir un enseignement).*"[(2)]

Lorsque des individus se retrouvent et vivent ensemble, une histoire collective se tisse peu à peu. Il est important de partir de ce préalable pour construire l'inconscient du groupe qui habite la classe. Jour après jour, "*les évènements et les fait divers vécus s'accumulent et forment l'inconscient groupal qui habite en permanence la classe, structure les relations et définit à la fois le statut de chacun et le réseau des affinités.*"[(3)]

---

(1) Former des enfants producteurs de textes, Groupe de Recherche d'Ecouen, Paris, Hachette, 1988, p. 10.
(2) Ibid., p.28.
(3) PHILIBERT, C., et WIEL, G., op.cit., p.46.

Désireux de placer l'élève au centre de son apprentissage, c'est-à-dire en situation active où la classe est considérée comme un lieu de vie ou vie sociale et vie personnelle, vie intellectuelle et vie relationnelle ne s'opposent plus mais se complètent, nous avons mis en place une démarche favorisant recherche, réflexion, confrontation, échange, le tout aboutissant à la construction de savoirs.

Notons que cette démarche a été réalisée avec deux classes de 1°AS (1°AS_3 et1°AS_5) du lycée MOUBAREK EL MILI (Annaba) constituée chacune d'environ 35 élèves.

Notre hypothèse de départ :

L'idée initiale était de partir du programme de 1°AS et de réaliser des projets de courte ou de longue durée, le tout aboutissant à la conception d'une nouvelle ou d'un roman. Sans perdre de vue que la classe est avant tout un lieu de vie où un nombre d'élèves doivent apprendre à vivre ensemble avec toutes leurs différences, nous avons essayé d'abord d'installer cet état d'esprit. C'est-à-dire que tous (élèves/enseignant) doivent se concerter pour tout. Nous avons essayé pour cela de prendre en charge la disparité de niveaux à l'intérieur de la classe en mettant en application les principes de la pédagogie différenciée.

Les enseignants se plaignent souvent du manque de motivation de leurs élèves. "*Les élèves ne sont pas motivés*"; "*il est impossible de les motiver*"; "*rien ne les intéresse*"; de leur côté, les élèves disent : "*la vraie vie est ailleurs*". Mais que faisons-nous réellement avec eux ?

Tous les constats placent la motivation comme une force contre laquelle on ne peut rien et sans laquelle aucun enseignement, aucun apprentissage n'est possible.

La motivation constitue plus que jamais un facteur de la réussite scolaire. Elle doit, pour réussir, s'inscrire dans une dynamique interactive incluant tous les acteurs, les élèves, les enseignants, l'environnement social et culturel.

Avoir un projet est une source de motivation incontestable. Un élève qui se sent impliqué dans un projet, qui se sait responsable d'un projet, ira jusqu'au bout. Travailler avec les élèves sur des projets, leurs projets, c'est les aider à se fixer des buts à court, moyen, voire long terme ; c'est favoriser la réponse à la question que se posent souvent les élèves : "*A quoi me sert l'école ?* ". C'est faire émerger une motivation."*La pédagogie de projets permet de vivre dans une école ancrée sur le réel, ouverte sur de multiples relations avec l'extérieur.*"[(1)]Les élèves, parce qu'ils sont impliqués dans des projets qu'eux-mêmes ont choisis, s'engagent « à fond » et vont jusqu'au bout.

Cette pratique permet :

- De ne plus dépendre seulement du choix de l'adulte (enseignant/parent…) ;
- de décider de s'engager après avoir choisi ;
- de se projeter dans le temps planifiant ainsi leurs travaux et leurs apprentissages ;
- d'être acteurs de leurs apprentissages, en produisant quelque chose qui a du sens et une utilité.

Réaliser un projet, c'est ne plus exécuter passivement.

L'élève :

- connaît les objectifs ;

[(1)] Former des enfants producteurs de textes, op.cit., p.28.

- apprend à planifier son travail sur plusieurs séances ;
- produit quelque chose, identifiée au départ ;
- s'engage personnellement dans l'écriture ;
- a besoin du groupe-classe pour confronter et améliorer sa production.

Avec la pédagogie de projet, l'école n'est plus ce lieu de transmission de connaissances à sens unique, du professeur à l'élève. Pour mobiliser les élèves, il faut les impliquer. Il faut qu'ils vivent des démarches d'apprentissage leur permettant d'avoir des repères constants ou des références et de se construire leurs propres compétences.

Qu'est-ce qu'un chantier ?

Un chantier se définit comme un module d'apprentissage."*Son organisation et sa démarche doivent permettre que chacun, élève et enseignant, ait des repères pour se situer, ait des points d'appui sur les aspects à travailler, sur les acquis et les manques, sur les outils et les stratégies à élaborer…*"[(1)]

Chaque chantier porte sur un type de texte. Ainsi, nous parlerons d'un chantier " fiche de renseignements" ou d'un chantier "curriculum vitae"… Un chantier est un travail dans le temps. Il comporte de nombreuses séances, chaque fois ciblée sur quelque chose de précis. Un chantier peut s'étaler sur deux séances, sur une semaine ou même sur toute l'année scolaire (exemples: le journal de la classe, une nouvelle, un roman…)

Dans un chantier, toute la classe est engagée dans un projet d'apprentissage.
Il vise à créer la plus grande individualisation possible de la construction des compétences en sollicitant les acquis et l'esprit de recherche de tous.

---

(1) Ibid., p.33.

DÉMARCHE GÉNÉRALE D'UN CHANTIER[1]
(conçu comme module d'apprentissage)

1	**Pour les élèves :** Projet de classe ⟶ Projet d'écriture ⟶ Projet de chantier**.** **Pour l'enseignant :** Préparation minutieuse du chantier à l'aide de la trame.
2	Cerner les paramètres de la situation de la production (Echange oral-groupe classe ou petit groupe- ou préparation par quelques notes écrites.
3	**Premier jet individuel.**
4	Dégager les caractéristiques globales du type de texte travaillé par le biais de confrontations : - entre les premiers jets de la classe (et leur analyse par l'enseignant pour lui même) - avec les écrits sociaux de même type. ⟶ ▪ Outils de formalisation de la superstructure (silhouette- schéma-étiquettes…) ▪ Choix d'énonciation.
5	**Réécriture(s)** **Partielle (s)** **Ou globale (s)** ⟷ Activités de systématisation linguistique (grammaire de texte, grammaire de la phrase, lexique, morphologie verbale, éventuellement orthographe) ⟷ ⟶ Outils récapitulatifs.
6	

[1] Ibid.., p.35.

7	**Production individuelle finale** : ▪ Maquette, ▪ « chef .d'œuvre » et envoi aux (x) destinataire(s).

↓

8	Evaluation **.**pragmatique : -des camardes -réaction des destinataires . systématique : - auto –évaluation par chaque élève - de l'enseignant : . pour chaque élève . pour l'ensemble de la classe.	**9**

↓

10	Situation de reinvestissement, transfert, complexfication. Travail de nouuelles variables, élaboration de nouveaux outrils .

1-La démarche générale des chantiers :

Pour ce qui est de la démarche, nous nous sommes inspirée du schéma[(1)] proposé par le Groupe de Recherche d'Ecouen, coordonné par Josette JOLI BERT. (p. 53). Cette démarche prend des formes diverses en fonction du type de texte travaillé.

Cependant, on y trouvera toujours les trois options pédagogiques suivantes :

- Une alternance entre phase d'écriture et de réécriture (3.5.7) et phase d'analyse et de systématisation (2.4.6).
- Le choix délibéré que l'activité soit individuelle lors de l'écriture collective (groupe-classe/petits groupes) pour les autres phases (métalinguistiques).
- Un emboîtement distinguant, dans le temps, les niveaux de travail linguistique :
  - d'abord les paramètres de la situation de production écrite ;
  - puis la superstructure du type de texte (schéma, forme, silhouette) ;

[(1)] Ibid., p.35.

- les choix d'énonciation et leur cohérence et les autres aspects de la grammaire de texte (connecteurs, cohérence…) ;
- grammaire de phrase, morphologie verbale (conjugaison) ;
- enfin, quand tout est réglé, la correction orthographique.

Examinons les principales phases de ces chantiers.

Les assises d'un chantier

- Pour les élèves :

Un chantier n'a de chance d'être efficace et mené jusqu'au bout sans lassitude, ni ennui que s'il a du sens pour les élèves. Le fait d'avoir un projet est source de motivation incontestable.

- Pour l'enseignant.

Sur le plan linguistique, à l'aide du canevas ou de la trame présentée à la page (56). Sur le plan pédagogique, à l'aide du schéma de la page (53) dont nous allons expliciter les principes.

TRAME DE PRÉPARATION DE L'ENSEIGNANT [1]

TYPE DE L'ACTIVITÉ MISE CHANTIER DANS LA CAISSE	
1. RÉPRÉSENTATION PRÉALABLE QUE JE ME FAIS :	
▪ **de la situation de communication : les paramètres déterminants**.	
Destinataire (statut) Enonciateur à quel titre ?)	
But	
Enjeu	
Objet –précis de la communication (référent)	
▪ **du produit fini :**	
Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	
Allure générale de texte	
Choix du matériel support possibles Outils scripteurs possibles Coût financier éventuellement	
2. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE QUE JE PRÉVOIS :	

[1] Ibid.., p.16.

▪ **situation d'ensemble (superstructure) :**	
Schéma typologique ou silhouette (blocs de texte)	Organisation interne du texte
▪ **Linguistique du texte :**	
Fonctions dominantes organisatrices du langage	
Choix pertinents pour ce type de texte : - énonciation - système des temps - lexique ...	
Cohérence à rechercher : -marques d'énonciation - adverbes - temps - substituts (anaphoriques) - connecteurs…	
▪ **Linguistique de la phrase : dans ses aspects les plus fréquents pour ce type de texte.)**	
3. ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION MÉTALINGUISTIQUES, envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jets » des élèves**.**	

2. Cerner les paramètres de la situation de production :

Avant que les élèves ne s'emparent de papier pour commencer à écrire, il faut leur expliquer les paramètres de la situation de production. C'est l'étape la plus importante dans toute stratégie de production de textes.

C'est un apprentissage à mener avec précision et exigence jusqu'à ce que cela devienne un automatisme pour chaque élève.

Cela regroupe les cinq paramètres cités dans la trame de préparation de l'enseignant :

- destinataire
- statut de l'énonciateur
- but de l'écrit à produire
- enjeu de l'écrit à produire
- objet précis de la communication (de l'échange).

Dans cette phase, il faut que les élèves perçoivent bien la relation de dépendance entre ces éléments et les textes produits.

3. Premier jet :

Le premier jet ne doit pas être considéré comme un brouillon.
Chaque élève produit un texte selon le cas : fiche de renseignements, CV, lettre, annonce, récit…qui ressemble le plus possible au texte dont nous avons besoin dans notre projet.

Les consignes sont de type :

- Choisissez le papier qui convient.
- Faites attention à la mise en page (place de chaque bloc de texte).

Les paramètres de la situation de production vont être réinvestis. Chaque élève sait qu'il investit tout ce qu'il sait faire en fonction de l'analyse intuitive ou explicite qu'il sait de la situation de communication et des caractéristiques des textes à produire.

Les premiers jets sont des ébauches que les élèves n'auront qu'à compléter tout au long du chantier.

Ecrire est une démarche personnelle. L'élève, en écrivant, fait émerger ses représentations mentales, sa mémoire, son affectivité, son imaginaire.
Et c'est là, qu'intervient le rôle de l'enseignant qui le suit, le corrige, le stimule le valorise .Chaque élève a besoin de savoir où il en est dans ses apprentissages :

-Après le premier jet, et après la confrontation avec les premiers jets de ses camarades, l'élève est en mesure de faire un inventaire du type : j'ai fait/je n'ai pas fait ; J'ai mis/je n'ai pas mis.

-Après la production finale, par confrontation ave son premier jet, l'élève est en mesure de cerner ses progrès et les acquis qu'il reste à consolider.

-Le maître de son côté, a besoin de savoir où en est chaque élève au début du chantier et de rectifier et d'ajuster le déroulement du chantier en fonction de l'analyse des premiers jets.

4. Confronter pour dégager les caractéristiques globales d'un type de texte :

Cette phase est considérée comme phase d'élaboration progressive et de systématisation des caractéristiques du type de texte travaillé. Elle est axée sur deux niveaux d'analyse du texte :

- La structure
- Les aspects les plus apparents de la grammaire de texte.

- ***confrontation entre tous les premiers jets de la classe :***

  C'est une étape essentielle pour chaque élève qu'il s'agisse d'une confrontation à l'échelle de la classe ou en groupes restreints. Le but est toujours :

  – de rechercher ce qui est semblable dans tous les jets et pourquoi,
  - de rechercher ce qui n'est pas pareil et pourquoi,
  - d'expliciter les temps, les choix qui sont faits : mise en page, paragraphes, emploi des temps, absence de la personne...

On peut procéder par petits groupes ou avec toute la classe. L'évaluation se fait sur le tableau ou sur une feuille de papier. Ensuite, on confronte les écrits des élèves à des écrits sociaux du même type.

- ***Confrontation avec les écrits sociaux :***

Il s'agit d'essayer, à partir d'écrits sociaux existants (lettre administrative, carte de visite, annonce…), de dégager les règles de fonctionnement et de s'en inspirer :

- Quels sont les blocs de texte (paragraphes), quelle en est leur fonction ?
- Quelle est l'ouverture du texte, quelle est sa clôture ?
- Texte avec "je" ou "nous"?
- Registre de langue ? Quel vocabulaire spécifique ?…

5. Réécritures :

Les élèves savent dès le départ qu'ils partent pour un travail long avec plusieurs réécritures en cours de route. Réécrire n'est pas recopier :

- Les réécritures correspondent à chaque fois à un approfondissement du travail d'élaboration du texte.
- Elles peuvent être globales ou partielles.

Notons qu'il existe des moyens techniques peu coûteux qu'utilisent les professionnels et dont la fonction est justement de corriger, rectifier sans tout recommencer : les correcteurs liquides, les marqueurs…

6. Activités de systématisation linguistiques :

La phase de réécriture est favorable à toutes les systématisations sur les aspects spécifiques de la langue. C'est par souci de clarté de la présentation que nous distinguons ici ce paragraphe précédent.

Mais, dans la réalité des déroulements, il s'agit d'un va-et-vient entre les deux phases (5-6). Selon le type de texte travaillé et selon les acquis antérieurs et les besoins manifestés dans la classe, le travail portera :

- Sur des modes de fonctionnement global du texte, par exemple pour une lettre administrative :
  -le destinateur par rapport au destinataire,
  -le sujet dont on doit parler,
  -l'introduction par rapport à la conclusion.
- Sur des points de grammaire :
  -l'emploi des personnes (je/nous-vous),
  -l'emploi des temps.
- Sur des points de lexique :
  -le vocabulaire de la demande (la lettre ou celui de la fiction pour le récit, la nouvelle).
- Sur la morphologie verbale :
  -temps,
  -modes.
- Sur des points d'orthographe.

7. Production finale :

Il est intéressant d'emprunter aux pratiques professionnelles (journalisme) cette conception en deux temps de l'aboutissement d'une tâche d'écriture :

- La maquette :
  C'est la dernière étape avant le tirage :
  -Elle respecte les contours définit pour la silhouette du texte.
  -Elle inclut tous les additifs et rectificatifs.
  -C'est sur elle que se fait le dernier toilettage orthographique.
  -On fait relire l'ensemble par les camarades ou par l'enseignant. C'est le temps des améliorations de dernière minute.

- Le chef d'œuvre ou le produit fini :

Il est important que la production finale soit individuelle pour permettre à chaque élève de gérer jusqu'au bout sa tâche d'écriture et ses apprentissages. La production finale individuelle, comparée au premier jet, permet toutes les évaluations possibles. On peut se demander cependant si trente demandes définitives ne serait pas artificielles. Oui, nous avons certes besoin de trente lettres d'engagement parce que chaque élève s'engage à respecter les conditions qu'il a fixées. Mais il est vrai que l'on n'a pas besoin de trente lettres de demande d'entrevue avec un responsable. Dans ce cas, chaque élève mène jusqu'au bout sa tâche d'écriture et la classe choisit celle qui sera envoyée.

L'élève (auteur de la lettre) conservera une copie dans son dossier. Il faut signaler que chaque élève possède un classeur ou une chemise pour archiver tous ses travaux.

8. Évaluation :

Il peut y avoir des évaluations partielles au cours du processus d'écriture et des évaluations finales. L'évaluation peut prendre plusieurs formes :

- une évaluation pragmatique :
    - C'est celle que font les camarades après confrontations, par exemple quel modèle (lettre, fiche de renseignements…) il faut choisir. Chaque élève peut procéder à son auto-évaluation (premier jet/production finale).
    - L'enseignant peut procéder à une évaluation personnalisée de chaque élève ou collective de toute la classe.

9. Réemploi et transfert :

Ce n'est pas parce qu'un chantier est terminé qu'il est clos !
Il se poursuivra tout au long de l'année à chaque fois que la classe se trouvera en situation d'écriture.

3.3 Comment est né notre projet.

Pour chaque adolescent, l'expérience scolaire est essentiellement celle de la classe. Des emplois du temps, des matières, des programmes, des salles, des élèves, le tout régi par une organisation étrangère au concerné, c'est-à-dire l'élève.

L'école serait milieu de vie pour l'adolescent si elle voulait se transformer pour n'être plus seulement un lieu d'instruction, mais donnait à vivre et à tous.
"*L'erreur la plus grave, sans doute, est de couper la vie de l'adolescent scolarisé en deux domaines juxtaposés : l'intérieur et l'extérieur, ce qui relève du domaine de la classe et ce qui relève de la vie sociale. Apprendre à vivre en classe, c'est apprendre à vivre société.* " [(1)]

Construire la classe comme un lieu de vie, c'est permettre aux élèves de développer des pratiques de participation et aussi de socialisation, les former à la

[(1)] PHILIBERT, C., et WIEL, G., op.cit., p.25.

responsabilité, leur donner un rôle au sein du projet qu'ils auront choisi, donner leur avis sur des questions liées à leur projet. Si la scolarisation par l'école est une donnée fondamentale, faut-il encore faire l'expérience et faire prendre conscience aux élèves de leur rôle d'acteurs en ce domaine.

Mettre la classe en projet, c'est proposer explicitement aux élèves de construire ensemble et pour l'année leurs apprentissages. Il s'agit d'inviter les élèves à entrer dans une démarche collective et constructive et pour ce faire à donner un sens précis à leur apprentissage.

On a beaucoup parlé des simulations globales dans le domaine de la didactique des langues, du français langue étrangère, du français langue seconde, du français langue maternelle. Les thèmes : l'île, le village, le cirque…sont des simulations.

Qu'est qu'une simulation globale ?

« *Une simulation globale est une manière de faire entrer le réel dans l'univers de la classe, un réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe et qui n'apparaît que d'une façon fantomatique, au mieux épisodique et donc désarticulée au gré des exercices ou de débuts faits de questions existentielles.* »[(1)] Les simulations globales permettent de convoquer à l'intérieur de la classe un modèle réduit de la réalité**,** à l'échelle de ce qui est possible de faire en classe.

A travers cette manière de faire la classe, les élèves ne penseront plus que "*la vraie vie est ailleurs*" et qu'ils sont exclus de la vie. Au contraire, la vie

[(1)] YAICHE, F., Les simulations globales, Paris, Hachette, 1996, p.11.

maintenant est dans la classe et elle n'a rien de différent de ce qui se passe dehors. La classe prépare à la vie de dehors.
Dehors, il y a des gens, chacun avec son vécu, sa culture, ses difficultés, ses espoirs, ses réussites, ses échecs. La classe, c'est aussi un lieu où les différences se rencontrent quotidiennement. Le rôle de l'enseignant est de les faire accepter, comprendre puis gérer par les élèves.

Pour entreprendre une simulation globale, il faut :

- Construire un thème-lieu.
- Construire des identités fictives.

Construire un lieu-thème consiste à faire "débarquer" la vie, le monde extérieur dans la classe : une île, un immeuble, un village, une entreprise, une conférence internationale, etc. sont autant d'exemples qu'on peut proposer aux élèves.
"*Ce lieu-thème permet alors de convoquer toutes les activités d'expression écrite et d'expression orale traditionnellement faites dans la classe de façon atomisée, de les coordonner les unes aux autres, que ces activités de réflexion, de début, de créativité ou qu'elles soient des activité linguistiques et grammaticales; l'objectif étant de leur donner un sens, une dynamique (...)*".[(1)]

Le travail que nous avons réalisé a été effectué en séance de T.D (travaux dirigés). La classe est divisée en deux groupes. Chaque groupe est composé d'environ 16 élèves. Nous avons tenu à ce que le travail soit mis en place pendant cette séance pour que les élèves soient tous impliqués dans le choix du thème.

Lorsqu'un enseignant se lance dans une simulation globale, "*il peut parfois donner l'impression de préférer le chemin buissonnier des approches*

[(1)] Ibid., p.10.

communicatives à l'autoroute de l'apprentissage tel qu'il est défini par les programmes".[(2)]

L'enseignant en suivant le canevas d'invention pourra, insérer à chaque fois qu'il est possible, un élément du programme. C'est à l'enseignant de provoquer des situations ou de gérer des situations conduisant les apprenants à avoir besoin de telle habileté langagière de façon à combiner étroitement la simulation et les apprentissages en cours. Ce n'est pas chose facile. Cela suppose écoute, disponibilité et habileté de la part de l'enseignant. Le lieu-thème de la simulation globale fournit un lieu privilégié aux différents apprentissages : les savoirs et les savoir-faire.

Pour l'enseignant, il s'agit avant tout de fixer préalablement des objectifs à atteindre : objectifs pédagogiques, linguistiques, communicatifs. De là, il construit des activités en fonction du lieu-thème qu'il aura choisi avec ses élèves. Programme et simulations globales peuvent très bien se combiner.

Dans les conditions parfois pénibles où les élèves et les enseignants se rencontrent quotidiennement pour travailler, la simulation globale peut-être un moyen efficace de rompre avec la monotonie des méthodes classiques. L'utilisation des simulations globales comme outil d'éveil développe chez les élèves des aptitudes en expression orale et écrite, une compétence de créativité et, au-delà, un véritable sens de la responsabilité et de la citoyenneté."*Ce n'est pas l'amende ni la prison qui guériront l'irresponsabilité ambiante, mais un apprentissage qui commence à l'école et qui n'est jamais terminé. La responsabilité n'est pas une qualité donnée, une vertu spontanée. Elle s'acquiert*

(2) Ibid., p.160.

dans la pratique, elle se fortifie d'échecs médités, d'erreurs corrigées, d'expériences douloureuses… La responsabilité est une culture."[(1)]

Comment transformer la classe "collectif d'individus" en groupe "lieu de vie" ?

Au début de l'année, dès les premières séances de cours, en discutant avec les élèves, nous avons senti qu'un grand nombre d'entre eux étaient déjà déçus en apprenant qu'ils allaient encore étudier des choses déjà vues au collège. Pendant la première séance de T.D. et sans relancer le débat sur le programme de la 1°AS, nous avons essayé de représenter le programme en le reformulant en termes de projets et d'activités. Sans perdre de vue le programme, nous avons axé le travail sur l'échange, la comparaison, la confrontation, la prise de parole.

Pendant le déroulement de la séance, nous avons assisté à la formation de groupes mais aussi à la reformation de nouveaux groupes. Certains ont quitté leur groupe initial pour aller se joindre à d'autres groupes.

Profitant de ce moment d'émulation, nous avons demandé aux élèves de réaliser des jeux de rôles. Les jeux de rôles proposés par les élèves se limitaient à des situations qui n'impliquaient que très peu d'élèves (2 à 3 élèves). C'est à ce moment que nous sommes intervenue pour proposer aux élèves des situations de simulations globales où l'ensemble de la classe serait impliqué. Nous avons proposé aux élèves les situations suivantes : le village, l'île, le cirque, l'immeuble, l'entreprise, l'hôtel… De cinq groupes de 2 à 3 élèves nous sommes passés à un seul groupe impliquant les 16 élèves.

Les choix de départ, très spontanés, avaient laissé place à un seul choix, collectif mais approuvé par tous. Après quelques minutes de débat, les élèves ont estimé que réaliser plusieurs thèmes pourrait disperser les différentes énergies. Ils

[(1)] DOMENACH, J-M., La responsabilité, essai sur le fondement du civisme, Hatier, Coll. Optiques, 1994, p.

se sont tous mis d'accord pour le thème : l'immeuble. "*C'est plus réaliste*", a trouvé tout le groupe.

Partant de l'idée que "groupe classe, lieu de vie" signifie que le groupe classe ne mérite d'être considéré comme lieu de vie que s'il peut être un lieu où vies intellectuelle, sociale et personnelle se développent simultanément et de manière harmonieuse. Nous avons voulu à travers l'univers des simulations globales faire découvrir et apprendre aux élèves à être, à devenir des citoyens.

Nous avons tout d'abord proposé aux élèves la consigne suivante :

L'immeuble est une machine à construire. C'est vous qui allez être les créateurs et les auteurs. Vous allez inventer les personnages ; Vous allez leur donner vie, les faire rencontrer dans "une comédie humaine" dont vous serez les metteurs en scène et les acteurs.

Sans trop insister sur la durée de chaque activité, nous avons essayé d'axer le travail sur la réflexion et l'échange.

Profitant d'un moment de discussion entre les élèves, nous leur avons précisé qu'il faut de tout pour faire un monde, même un petit monde comme l'immeuble, que tous doivent participer chacun avec ses capacités à l'élaboration de ce projet.

Avant d'entamer le projet, nous avons fixé quelques règles et conseils :

- Respectez rigoureusement les consignes. La créativité ne veut pas dire se disperser. La créativité ne peut être efficace que si celle-ci obéit à quelques contraintes.

- Cette simulation est l'invention d'un univers qui se construit progressivement. Tout doit être archivé dans des chemises ou des classeurs. C'est ce qui constituera la mémoire et l'histoire de l'immeuble et de ses habitants.

Comment avons-nous procédé ?

- Le problème du nombre d'élèves ne se posait pas puisque le travail se faisait en séance de T.D. Dans ces séances, les élèves sont au nombre de 16. Selon les exercices proposés, on travaillait :

  - en grand groupe, dans les recherches initiatives d'idées,
  - par sous groupes sur des thèmes différents, plus spécifiques,
  - par sous groupes sur le même thème afin de choisir la meilleure production. On n'en choisit qu'une afin d'éviter des diversions.
  - individuellement pour certains exercices écrits.

- Chaque élève dispose d'une chemise dans laquelle il archive tous ses documents (voir annexe). Le groupe classe dispose d'un classeur où toutes les productions sélectionnées sont conservées, archivées. Ce document constitue la mémoire et l'histoire de l'immeuble et de ses habitants. Les élèves peuvent le consulter à tout moment pour retrouver des détails.

Pour ce type de travail, il est utile de disposer, si possible:

- d'une salle (local) permanente pour des collages et affichages.
- d'outils de travail : papier, crayons de couleurs, marqueurs, colles, peinture…
-

Après deux séances de travail, sur le plan du projet, les élèves ont proposé ce qui suit :

Plan de travail :

1- Construction :

Mise en place du décor et des gens, c'est à dire présentation des personnages dans leur cadre.

Plan de l'immeuble extérieur et intérieur : nombre d'étages, types d'appartement, standing…

2- Fac-similés :

Les documents sociaux : Fiche de renseignements, carte de visite, C.V… (En dimension réelle pour faire plus vrai).

3- Jeux de rôles :

L'immeuble doit prendre vie. Il est habité. La vie d'un immeuble est faite de communications ; les gens se rencontrent, se saluent, s'échangent des civilités ou des nouvelles, se rendent service, mais parfois se plaignent

4- *Romanesque :*

L'immeuble est un lieu de vie où l'on peut naître, vivre, aimer et mourir.

Chaque personne (habitant) a une histoire. Certaines sont de véritables petits romans que vous allez construire, puis écrire (histoire d'amour, crime, vol...)

Une simulation globale compte :[1]

1. une phase d'établissement de l'environnement et de décor du lieu thème ;
2. une phase d'établissement des identités fictives ;
3. une phase d'interactions ordinaires ;
4. une phase qui donne une épaisseur historique au lieu par des traces écrites ;
5. une phase qui fait intervenir des évènements et les incidents dans le courant de la simulation.

Il ne faut pas voir cependant dans cet enchaînement des directives ou des prescriptions incontournable. On peut au gré de la simulation choisie, commencer par la phase qui nous paraît la plus importantes ou la plus opportune.

Quand les élèves avaient choisi « l'immeuble » comme lieu-thème pour leur projet, ils ne savaient pas qu'ils partaient pour un long projet, une expérience exigeant réflexion, recherches, confrontation. Un tel projet offre la possibilité de varier un apprentissage très lourd pour les apprenants, "*en introduisant une activité ludique et motivante dont le caractère fédérateur permettra également d'englober les langages spécialisés de toutes disciplines*".[1]

La question que pourraient se poser certains, c'est comment concilier instructions officielles et programme et simulation globale.

---

[1] YAICHE, F., Op.Cit., p.26.
[1] Ibid., p.160.

La méthodologie des simulations globales n'a pas la prétention d'être un calque des programmes, mais elle a l'avantage, quand l'enseignant est convaincu de son choix, d'y répondre en alliant les impératifs du programme et les nécessités du canevas d'invention.

Projet : L'*immeuble*

Chantier 1

1.1 <u>Construction de l'immeuble</u> :

Dans un premier temps, nous avons formulé la consigne suivante : Faites le schéma de l'immeuble. Nous n'avons pas voulu intervenir davantage pour laisser aux élèves l'occasion d'exprimer leur quotidien (lieu où ils habitent) et leur rêves. Les élèves ont beaucoup hésité et ont posé des questions du genre : combien d'étages ? Combien d'appartements par étages ? Combien de pièces par appartement ? L'immeuble aura un ascenseur ou pas ? Qui habitera dans l'immeuble ?…

Les questions sont notées au fur et à mesure sur le tableau.

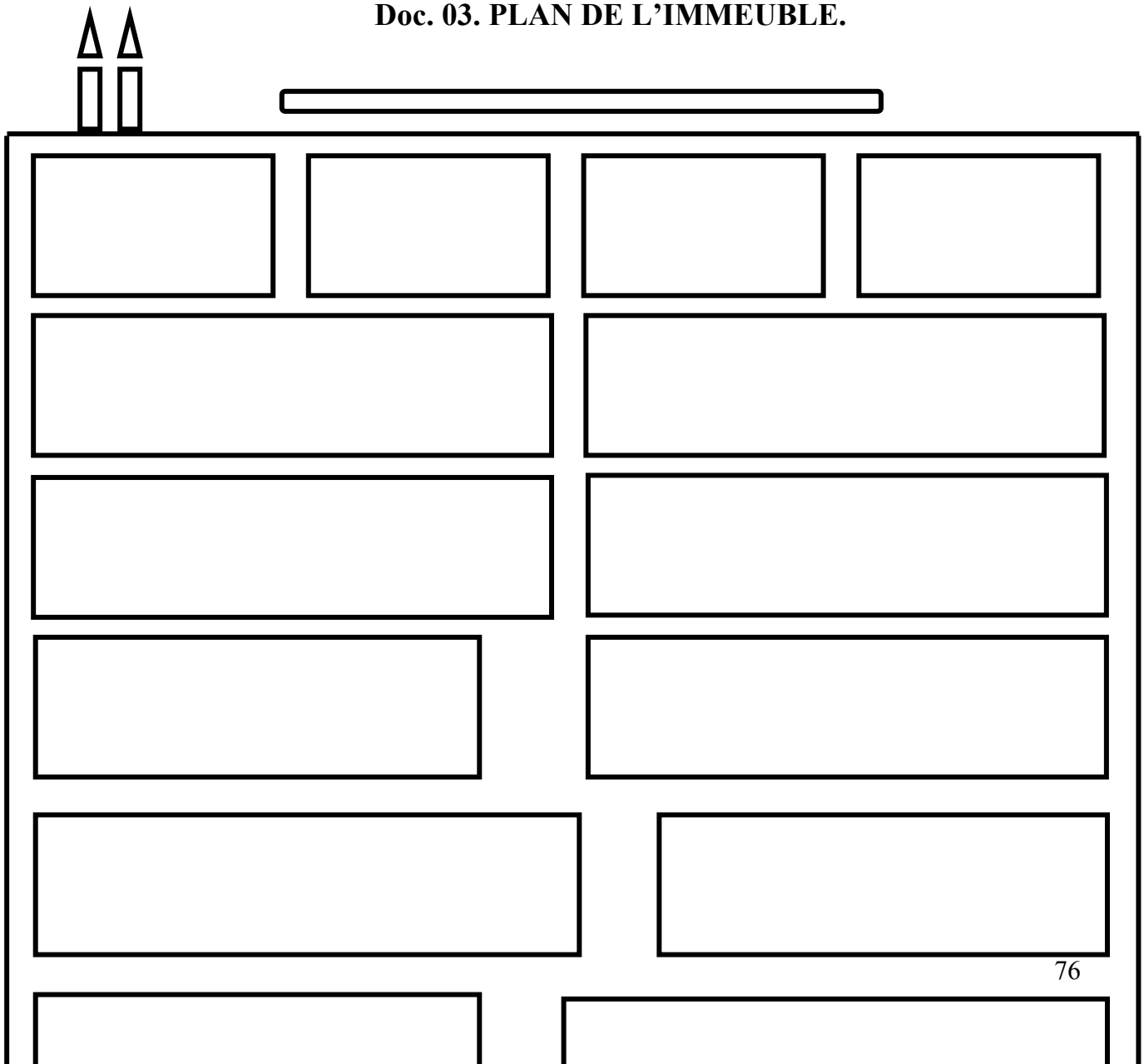
Nous avons donné 15 minutes aux élèves pour aire un dessin puis nous avons fait des confrontations. Certains schémas ont été retenus d'autres au contraire ont été soumis à la critique des camarades puis corrigés (Doc.01)

Doc. .01 . PLAN DE L'IMMEUBLE.

Un volontaire parmi les élèves est passé au tableau et tous ensemble, les élèves ont réalisé les plans collectifs suivants (Doc.02 et Doc.03)

Doc.02. PLAN DE L'IMMEUBLE.

Doc. 03. PLAN DE L'IMMEUBLE.



76

1.2 L'adresse de l'immeuble :

Notre immeuble est composé de 7 étages ; de 12 appartements, de 6 studios et d'une supérette au rez-de-chaussée. Mais nous ne savons pas encore si c'est un immeuble riche ou pauvre, l'adresse, le numéro et la rue.

Nous avons posé les questions suivantes aux élèves :
Nous avons construit l'immeuble mais ne savons pas encore de quel genre d'immeuble s'agit-il ? Un immeuble riche ou pauvre ? Dans quel quartier, et dans quelle rue se trouve-t-il ?

Spontanément les élèves ont répondu, que l'immeuble est de grand standing et qu'il se trouve quelque part en France. "*Nous avons tous des professions importantes !"* a dit un élève. "*Il y a un retraité, mais il est très riche!* " a rétorqué un autre élève. "*L'immeuble doit donc être dans une rue, et un quartier convenable,* " a ajouté un autre élève.

Profitant de ce moment, nous avons collé sur le tableau des plaques de rue, fabriquées en papier Canson. Comme l'indiquent les modèles suivants :
(Doc.04)

Nous avons signalé aux élèves qu'ils pouvaient s'inspirer des modèles mais qu'ils pouvaient trouver des noms. Nous avons cependant indiqué aux élèves que l'adresse de l'immeuble peut être :

- Une rue
- Une avenue
- Une place
- Un boulevard
- Un cours
- Un quai
- Un square
- Un passage
- Une impasse

Et que le nom peut être :

- un nom de personne (exemple : Pasteur)
- Un nom et un prénom (exemples: Victor Hugo, Emile Zola...)
- Un nom de personnage « important » avec son titre (exemples : rue ou avenue du Général, du président, du Docteur…)
- Un nom de saint(e), (exemples : Rue Saint Bernard, Sainte-Thérèse…)
- Un nom de pays ou de région : (Maroc, Italie…)
- Un nom de ville (Tokyo, Alger, Rome…)
- un nom de nationalité (Rue des Irlandais…)
- un nom de métier (Rue des vitriers, tanneurs, artistes…)
- Un nom de fleur, d'arbre (lavande, oliviers, saules,…)
- Un nom abstrait, (République, liberté,…)

Enfin, nous avons rappelé aux élèves :

- des abréviations habituelles :
  - Av. pour : Avenue ;
  - Bd. pour : Boulevard.
- Les noms de rues s'écrivent avec une majuscule :
  - Rue de Saint Bernard ;
  - Rue de Cinq Horloges.

Les élèves ont fabriqué à leur tour des modèles de plaques.

Nous les avons fixés sur le tableau. Ils ont choisi pour leur immeuble l'adresse suivante : Chemin des Saules.

(Doc. 05)

Nous avons proposé aux élèves de garder toutes les plaques tout en enchaînant sur une autre étape : la situation géographique de l'immeuble. Seulement, pour situer, il faut avoir des repères. C'est ainsi que les élèves ont eu l'idée de dessiner un plan (du quartier, de la ville), et alors de nommer les différents endroits (rue, chemin, boulevard…).
(Doc.06.)

Doc.06. PLAN DE LA VILLE.

<u>Chantier 2</u> : Fac-similés

<u>2.1 Répartition des habitants</u> :

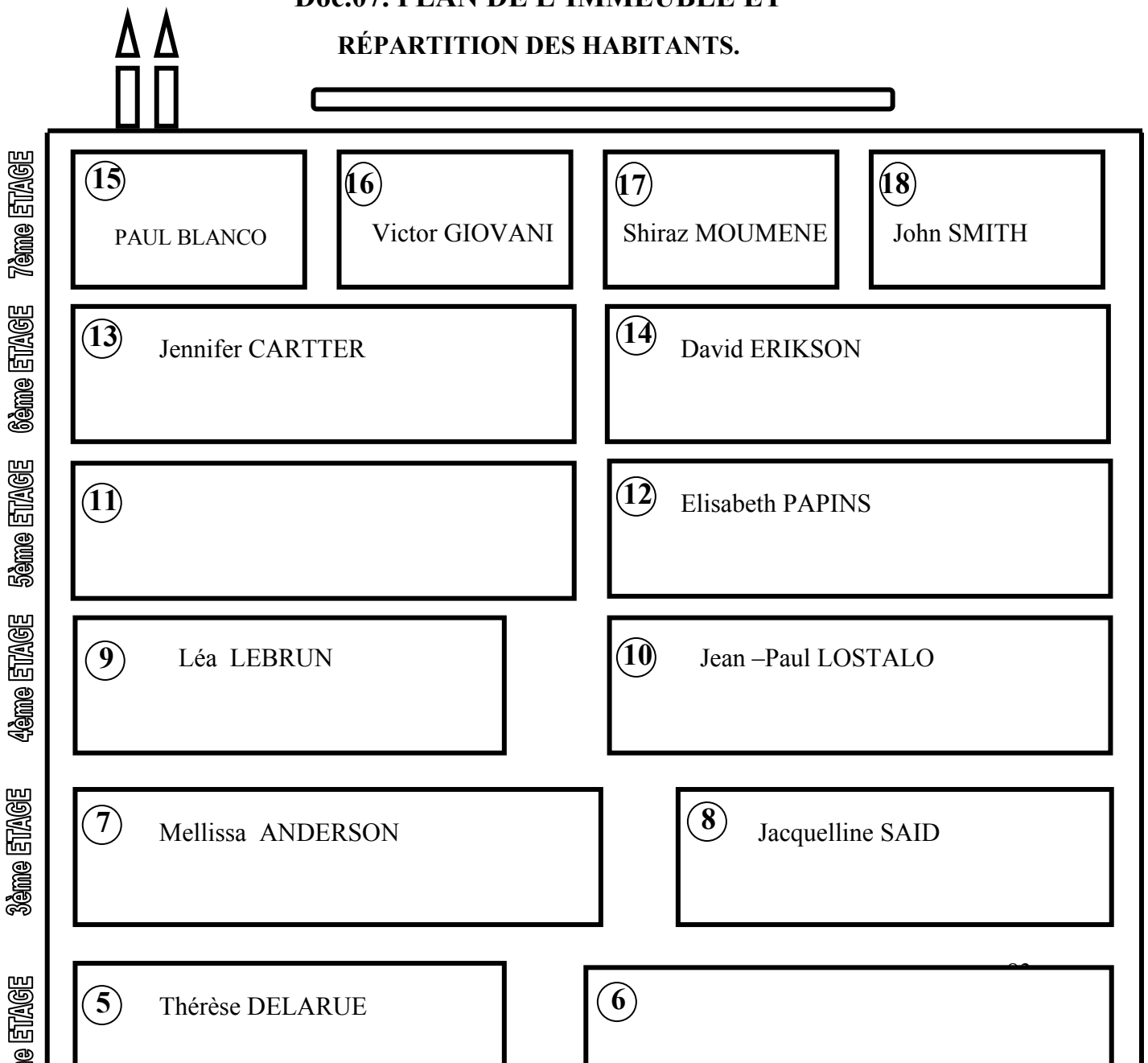
Pour ne pas oublier les noms et les prénoms, nous avons demandé aux élèves dans un premier temps, de se choisir un nom, un prénom et une nationalité ou une profession. Sur le tableau, nous avons tracé un tableau sur lequel nous avons porté le nom des tous les habitants et quelques renseignement (noms et prénoms réels, noms et prénoms fictifs, professions).

(Doc.06).

Les élèves ont tous recopié le schéma de l'immeuble sur une feuille.

Nous leur avons demandé ensuite de répartir les habitants, c'est-à-dire, eux mêmes, dans les 16 logements : appartements, studios. Chaque élève (habitant) a choisi son logement. Les élèves, par moment se prennent réellement au jeu, et des conflits s'engagent. Mais le groupe finit par régler les différends : La vie en société s'apprend et les conflits se gèrent. Les noms des habitants sont portés dans les rectangles correspondants aux appartements. (Doc.07).

Doc.07. PLAN DE L'IMMEUBLE ET RÉPARTITION DES HABITANTS.



Rosie–Prudence Hill

Chantier 2 : Fac-similés :

Présentation des habitants :

Partant de l'idée que l'immeuble se trouve dans une région située en France, les habitants pouvaient donc être de nationalités, voire d'origines différentes. Profitant de ce moment de discussion, nous avons donné une autre consigne : *"Faites une fiche de renseignements et remplissez-la*".

2.1 La fiche de renseignements :

Préparation du chantier par l'enseignant (p.p.83-84)

Dans un premier temps, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

Chaque élève devra :

- Se construire la notion de destinataire et de son statut.
- S'approprier le modèle d'un fiche de renseignements (structure, mise en page).

Un moment d'échange :

Il permet de faire le point sur la situation de communication

- A qui est destinée la fiche de renseignements *?*

Aux habitants, voisins.

- Que faire de la fiche de renseignements *?*

Pour se faire connaître.

- A quoi va servir cette fiche de renseignements ?

C'est un document qui permettre d'identifier le personnage**.**

TRAME DE PRÉPARATION PAR L'ENSEIGNANT.

Type de l'activité mise en chantier dans la classe :	**Une fiche de renseignements**
1. RÉPRSENTATION PRÉALABLE QUE JE ME FAIS :	
▪ **de la situation de communication : les paramètres déterminants**.	
Destinataire (statut) Enonciateur à quel titre ?)	- Les autres personnages de la simulation globale (l'immeuble) et plus tard les lecteurs de la nouvelle ou du roman. - Un adulte (habitant de l'immeuble)
But	- Se faire connaître aux autres habitants de l'immeuble.
Enjeu	- Entretenir des relations
Objet –précis de la communication (référent)	- Se présenter à des gens.

▪ **du produit fini :**	
-Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	s'adressant à des adultes (organisme, institution…), on choisit une présentation, une forme sobre et on donne des renseignements précis.
Allure générale de texte	Un imprimé (avec des blocs de texte).
-Choix du matériel Support possibles -Outils scripteurs -Coût financier éventuellement	-Feuille de papier 21*29.7 -Ordinateur -Papier +frappe (40 DA)

3. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE QUE JE PRÉVOIS :	
▪ **Situation d'ensemble (superstructure) :**	
Organisation interne : ▪ Nom : Prénom : ▪ Date et lieu de naissance : ▪ Nationalité : ▪ Adresse : ▪ Tel : Fax : Email : ▪ Situation familiale : ▪ Nom du conjoint(e) : ▪ Profession :…	Organisation externe du texte (en blocs) : - Identité :Nom-Age-Nationalit□é-Adresse. -Situation familiale. - Situation professionnelle.
▪ **Linguistique du texte :**	
Fonction dominante	Informative

Choix pertinents pour ce type de texte : -lexique…	Systématisation tout au long de la préparation (noms propres, suffixation…)
Cohérence à recherche : - marques de l'énonciation - adverbes - substituts - connecteurs	
• **Linguistique de la phrase :**	
3. ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION MÉTALINGUISTIQUES, envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jet » des élèves.	

<u>Le premier jet individuel</u> :

Nous avons proposé aux élèves la consigne suivante :

« *Chacun de vous va essayer de fabriquer une fiche de renseignements modèle dans un premier temps, puis la remplir dans un second temps.*

N.B : *Il ne s'agit plus de votre identité réelle mais celle de la personne que vous avez choisie d'être. »*

Nous leur avons précisé que ces premiers jets serviront à confronter les uns aux autres et ainsi à construire une compétence et à s'évaluer.

Nous avons utilisé pour nous-mêmes ces premiers jets pour mettre en évidence les acquis, les manques et les besoins des élèves (Doc.08).

<u>Confrontation :</u>

- Avec les premiers jets des autres :

– En petits groupes de 4 à 5 élèves :

Dans un premier temps, les élèves prennent connaissance des écrits des autres et notent leurs observations. Dans chaque groupe, on désigne un secrétaire qui rapportera les remarques que le groupe a notées.

– En grand groupe **:**

Toutes les observations des petits groupes sont reprises sur le tableau. Ce qui fera apparaître qui tous les élèves ont une certaine idée de la fiche de renseignements. Ils mettent tous :

- le nom
- le prénom
- la date et lieu de naissance
- l'adresse
- le n° de téléphone, le fax, le Email
- l'état civil
- le nombre d'enfants
- la profession.

Doc.08. Production d'élève.

Au cours de la discussion en grand groupe, les élèves complètent leurs informations. Le professeur schématise sur le tableau la silhouette de la fiche de renseignements. Les élèves utilisent cette silhouette comme outil lors de la séance de réécriture.

Avec les écrits sociaux **:**

Pour dégager la structure de la fiche de renseignements de façon plus précise, nous avons proposé alors aux élèves d'observer et d'analyser ce que nous avons mis à leur disposition. (Doc. 09)

<u>Analyse en commun des caractéristiques de la fiche de renseignements</u> :

Après avoir schématisé sur le tableau la structure de la fiche de renseignements, une discussion s'engage sur le contenu des différents blocs :

- Que doit contenir le bloc : identité pour que nous soyons sûrs d'avoir fourni tous les renseignements nous concernant ?
- Que doit contenir le bloc lieu d'habitation (lieu de contact) pour que nous soyons sûrs qu'on pourra nous joindre sans difficulté ?
- Que doit contenir le bloc l'état civil pour que nous donnions une idée précise sur notre situation civile ?
- Comment présenter toutes ces informations de façon à ce qu'il n'y ait pas de confusions pour le destinataire (caractères ; majuscules/minuscules) ?

***<u>Réécriture intermédiaire</u>* :**

A l'aide de toutes ces informations et correctifs, les élèves sont invités à réécrire une fiche de renseignements (de la personne fictive qu'ils auront choisie). Dans l'ensemble, elles contiennent les blocs essentiels. L'ensemble des élèves ont réécrit leur fiche de renseignements sur ordinateur. Un détail cependant a été constaté dans la présentation ; Certaines décorations, arabesques et autres.

Production finale :

Après la phase de réécriture (2ème jet), nous avons élaboré ensemble une fiche de renseignements avec tout ce qui paraît le plus important et le plus pertinent.
Cette fiche de renseignements-type sera recopiée par tous les élèves, imprimée et classée dans leur classeur (Doc.10).

Doc.10.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Nom :

Prénom(s) :

Nom de jeune fille :

Date et lieu de naissance :

Nationalité :

Situation familiale : (X) célibataire □ marié(e) □ séparé(e) □

Divorcé(e) □ veuf (ve) □

Nombre d'enfants :

Adresse personnelle :

Tel :

Profession :

Adresse professionnelle :

Tel : **Fax :** **Email :**

Conjoint :

Nom : **Prénom(s)**

Date et lieu de naissance :

Profession :

* Mettre une croix dans la case correspondant à votre réponse.

- ***Evaluation*** **:**

L'élève s'auto évalue tout au long du chantier. L'enseignant pourra faire une évaluation de chaque fiche de renseignements individuellement.

L'élève pourra ainsi apprendre à s'auto évaluer et mieux saisir les annotations portées sur sa copie.

- ***Situation de réinvestissement, transfert, complexification*** **:**

La fiche de renseignements pourra servir plus tard à d'autres apprentissages.

Faisant partie des écrits sociaux. On pourra l'utiliser comme modèle pour d'autres situations : demande d'emploi, inscription dans une université…

2.2. La carte de visite :

Dans le cadre de grand projet : l'immeuble, les élèves ont décidé au moment des présentations des identités fictives de chaque personnage, de fabriquer aussi des cartes de visite. Un élève a soulevé : "*Les cartes de visite servent aussi à se présenter et à se faire connaître. J'ai celle de mon père, elle nous servira de modèle* " C'est ainsi que d'autres ont ajouté qu'ils pouvaient se procurer des modèles.

Ce qui est intéressant dans la carte de visite, en dehors de son rôle et de sa place dans le champ de la communication, c'est son aspect artistique (design) que les élèves ont tout de suite senti. La carte de visite est le reflet de son propriétaire. Choisir de travailler sur la carte de visite, nous a permis d'axer sur des apprentissages spécifiques :

- Travailler la fonction informative, voire incitative (selon la présentation).
- Savoir choisir l'essentiel.
- Etre capable de classer, de disposer les informations par ordre d'importance.
- Savoir adapter "le design" à la fonction (lignes, formes, couleurs…)
-

Préparation du chantier : **(**Voir canevas p.p. 92-93)

TRAME DE PRÉPARATION PAR L'ENSEIGNANT.

Type de l'activité mise en chantier dans la classe :	**La carte de visite**
1. REPRÉSENTATION PRÉALABLE QUE JE ME FAIS :	
▪ **de la situation de communication : les paramètres déterminants**.	
Destinataire (statut)	Voisins de l'immeuble (camarades de la classe), nouvelles connaissances, clients…
Enonciateur à quel titre ?)	Un adulte (habitant d'un immeuble)
But	Se faire connaître, informer, inciter, … (voire séduire)
Enjeu	Se faire connaître, informer, entretenir des relations…
Objet –précis de la communication (référent)	Informer pour se faire connaître, proposer, vendre ses services.

▪ **du produit fini :**	
-Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	Ecrit destiné à être lu rapidement.
Allure générale de texte	Mise en forme, présentation : logos, abréviations, police, design…
-Choix du matériel Support possibles -Outils scripteurs -Coût financier éventuellement	Papier spécial : bristol (10cmx4, 5cm) Stylos, feutres, ordinateur 40 DA

2. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE QUE JE PRÉVOIS :	
▪ **Situation d'ensemble (superstructure) :**	
Schéma typologique ou silhouette : Nom / Prénom Profession Adresse Tel, fax, Email.	Organisation externe Petits blocs. Disposition linéaire. Logos.
▪ **Linguistique du texte :**	
Fonction dominante	Informative, incitative.
Choix pertinents pour ce type de texte : -lexique…	- noms, prénoms - noms d'agent - noms propres

Cohérence à recherche : - marques de l'énonciation - adverbes - substituts (anaphoriques) - connecteurs	- sensibiliser les élèves aux différentes marques explicites ou implicites tout au long de la préparation.
• **Linguistique de la phrase :** Leur absence est caractéristique dans ce type de texte.	
3. ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION MÉTALINGUISTIQUES, à envisager dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jet » des élèves. **Exemple :** réduction : - groupe nominal - abréviations	

- ***<u>Mise en commun</u> :***

Nous avons disposé deux tables au milieu de la classe et nous avons demandé aux élèves de venir disposer leurs cartes de visite l'une à côté de l'autre en rangée de quatre (4x4). Des réactions tumultueuses ont été notées. Des appréciations, des critiques parfois sévères ont créé une ambiance de tension. Nous avons alors demandé aux élèves de reprendre leurs critiques positives et négatives sur le tableau. Nous avons alors repris les cartes une à une en notant les aspects positifs et négatifs, l'élève concerné pendant ce temps, notait les remarques de ses camarades ainsi que celles de l'enseignant. (Doc.11).

Doc.11. Productions des élèves.

- Evaluation de l'ensemble des premiers jets :

Au fur et à mesure que les élèves présentent leurs cartes de visite, l'enseignant fait une évaluation globale :

- La situation de communication :
  Cernée par l'ensemble de la classe, sauf par 2 élèves. (La profession passe avant le nom).

- Le type de texte :

Tout le groupe a compris qu'il s'agit d'informations et non d'un texte rédigé.

- L'orthographe de certains noms de métiers et de noms propres (nom d'écrivain…).
- Le para texte : mise en forme, caractères.
-

L'évaluation globale des premiers jets nous a permis d'identifier et de localiser les erreurs commises par les élèves. Certaines d'entre elles, les plus récurrentes, se corrigent à haute voix et devant tous les élèves, comme celles citées plus haut. D'autres, moins fréquentes, mais plus individuelles, se corrigent directement sur les écrits propres des élèves (fautes d'orthographe).

- ***Confrontation avec quelques modèles de cartes de visite proposés par les fabricants :***

Les élèves ont confrontés leurs productions avec les cartes de visite que nous leur avons distribuées. Certains ont apporté quelques corrections en rajoutant des éléments à leurs cartes de visite.

- ***Production individuelle finale :***

Une autre consigne est alors ajoutée :

"*Les brouillons sont maintenant corrigés. Essayez de leur apporter des touches personnelles, couleurs, design…*"
Certains élèves ont refait le travail au propre, d'autres ont préféré réaliser cela sur ordinateur.

- ***Production finale :***

La séance suivante, tous les élèves sont arrivés avec leurs cartes de visite. Couleurs, design ont été rajoutés. Ils les ont même imprimées en plusieurs exemplaires. Les élèves se sont levés tour à tour pour distribuer à leur camarades un modèle. Chacun d'eux a eu 16 cartes de visite (Doc. :12). C'était l'occasion de leur introduire la notion : de carnet d'adresses, sa fonction et son utilité.

Doc.12. LES CARTES DE VISITE.

MOUMENE SHIRAZ
VETERINAIRE

Cabinet Espoir N°07
MONT VERT

038.84.71.63

Léa LEBRUN
- Pharmacienne -
- Biologiste -

4.rue Victor Hugo / MONT VERT
Tel : 0328091133 Fax : 0369773310
E-mail : pharma@wanadoo.fr

Docteur Jennifer CARTER
Médecin généraliste

7, rue de La Paix MONTVERT
Tel : 02 67 23 23 45

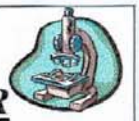
Chez Prudence
Vêtements à votre taille
et à
Votre goût

11, rue Bel Air MONTVERT Tel : 02 55 57 4754
prudencerosie@ caramail.com

Catherine POTTER
Peintre

2, rue des Artistes MONTVERT
Tel : 01 33 96 85 32
cat.potter@hotmail.com

Kelly TURNER
chimiste



Tel:060 . 25 . 35 . 45
Fax:060 . 25 . 35 . 80
E-mail:g.diamanta@hotmail.com

Victorio GIOVANI
Pilote

Tel : 01 23 86 55 97
victoriogiovani@yahoo.fr

ENTREPRISE DE BATIMENT
ET MAINTENANCE INDUSTRIELLE
JEAN-PAUL
LOSTALO
CHEF D'ENTREPRISE
EMAIL:EBMI 2002 @YAHOO.FR
15,rue JEAN-JAURES 75 Mont vert
France
TEL/FAX :0826/ 02/ 2001

NOM : BLANCO
PRENOM : RAUL
ADRESSE : 25 Rue du Roi " JUAN "
MADRID - ESPAGNE
Tel/ Fax : 00-78-198-309
E-Mail : FIFA- Raul BB @ Hot Mail.com
Profession: FOOT BALLEUR.

SAID Jaqueline
écrivain

Tel : 33.68.96.37.40
Email: Jaqueline@caramail.com

Elisabeth PAPINS
Journaliste

3 bd de la Liberté MONTVERT
Tel :02 34 67 89 02 **Fax : 02 34 44 45 62**
p-elisabthela@yahoo.fr

Thérèse DELARUE
Décoratrice florale

18 ,rue des Hortensias Montvert
thérèsedelarue@hotmail. com .
Tel :7659834330

DOCTEUR MILLISSA ANDERSSON
CHIRURGIEN DENTISTE
Détartrage, soins dentaires [tel/mobile/fax] :
0388824260

Adresse : 123, rue de Dubois Montvert

John smith
Archéologue

8, rue des frères Théodore Montvert
tel : 6173953710 fax : 034 17 11 860
John.archéologue@hotmail. com

Tina CRAWFORD
Chorégraphe

56, rue des artistes Montvert
tina crawford @ caramail.com
Tel : 0338 738 424

David ERIKSON
Avocat

68, rue Marjolaine MONTVERT
TEL : 03 . 12 66 98 77
Fax : 03 17 07 11 89
David erikson@ hotmail . com

Chantier 3* : *Le curriculum vitae

Dans le cadre du grand projet « l'immeuble», les élèves, en remplissant leur fiche de renseignements, ont noté que les personnages qu'ils avaient choisis d'être avaient un statut social mais aussi un statut professionnel. Nous avons donc profité de cette occasion pour introduire le chantier CV.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves de réfléchir sur le cursus d'un personnage au hasard. Ils ont alors cité pêle-mêle les études, les diplômes, les formations Ce moment de réflexion et de recherches, nous a permis d'introduire cette activité et de sensibiliser les élèves au rôle et à l'importance du CV dans la vie professionnelle d'une personne. Notons que bon nombre de lycéens, universitaires et autres ignorent totalement cette technique. Celle-ci n'est abordée ni dans leur cursus scolaire ni à l'université.

Ce qui est intéressant dans l'élaboration d'un CV, c'est la possibilité pour chaque élève de découvrir puis de connaître :

- La différence entre une école, une faculté, une université…
- L'intitulé des différents diplômes, leurs contenus.
- La différence entre une attestation, un diplôme…

Le nom des grandes universités de réputation mondiale…

Pour mieux connaître et s'approprier les personnages que les élèves ont choisis d'être, nous leur avons demandé de leur fabriquer des CV.
La réaction des élèves était unanime.
"*Evidemment, nous sommes tous des adultes et des personnes plus ou moins importantes*."

La consigne que nous avons formulée est la suivante :

"*Elaborer un CV correspondant au personnage que vous avez choisi d'être."*

Préparation du chantier : (voir canevas p.p. 102-103)

TRAME DE PRÉPARATION PAR L'ENSEIGNANT.

Type de l'activité mise en chantier dans la classe :	**Le curriculum vitae (Le CV).**
1. REPRÉSENTATION PRÉALABLE QUE JE ME FAIS :	
▪ **de la situation de communication : les paramètres déterminants**.	
Destinataire (statut)	- un adulte, un responsable…
Enonciateur (à quel titre ?)	- un adulte à titre de demandeur d'emploi
But	- Se faire connaître aux autres. - Etre en mesure de parler de soi, de ses diplômes, compétences…
Enjeu	- se présenter pour être sélectionné, choisi. - informer, inciter, …voire séduire.
Objet –précis de la communication (référent)	- Se présenter, se faire connaître de manière concise.
du produit fini :	
-Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	- s'adressant à des adultes (organisme, institution…), on choisit une présentation, une forme sobre et on donne des renseignements précis. - écrit destiné à être lu rapidement.
Allure générale de texte	Un imprimé (avec des blocs de texte).
- Choix du matériel Support possibles -Outils scripteurs -Coût financier éventuellement	-Feuille de papier 21*29.7 -Ordinateur -Papier +frappe (40 DA)

<table>
<tr><td colspan="2">2. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE QUE JE PRÉVOIS :</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Situation d’ensemble (superstructure) :</td></tr>
<tr><td>Organisation interne :

1. Diplômes et attestations.
2. Expérience professionnelle.
3. Maîtrise des langues.
4. Autres (stages…)</td><td>Organisation externe du texte :

- Tableau / en petits blocs.</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Linguistique du texte :</td></tr>
<tr><td>Fonction dominante</td><td>Informative / Incitative</td></tr>
<tr><td>Choix pertinents pour ce type de texte :
-lexique…</td><td>Systématisation tout au long de la préparation
- noms propres : lieux.
- lexique spécifique aux études.</td></tr>
<tr><td>Cohérence à recherche :
- marques de l’énonciation
- adverbes
- substituts
- connecteurs</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">• Linguistique de la phrase : (dans ses aspects les plus réduits pour ce type de texte.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION MÉTALINGUISTIQUES, envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jet » des élèves.
Réduction : phrases sans verbe</td></tr>
</table>

- ***<u>Moment d'échange</u> :***

Les élèves se sont montrés particulièrement intéressés. Ils allaient parler de leurs rêves, de leurs fantasmes, de leurs projets. Tous avaient déjà une idée sur les différents diplômes qu'on peut avoir. Certains connaissaient le nom de certaines universités algériennes et même étrangères et comment y accéder.
Après un moment de discussion libre, les élèves ont commencé à se poser des questions :
"*Oui, moi, j'ai choisi d'être archéologue mais quels genres d'études suit-on pour le devenir ?* Un autre a ajouté : "*Moi, j'ai plusieurs diplômes et je maîtrise plusieurs langues, comment présenter tout cela dans un CV ?* "
Ce sont toutes ces questions qui nous ont amenée à enchaîner sur la phrase suivante.

- Premier jet :

Nous avons donné la consigne suivante :
"*Vous avez choisi votre personnage et votre profession. Vous allez maintenant présenter votre cursus scolaire et universitaire ainsi que votre expérience professionnelle.*
Pour cela, utilisez une feuille de papier 21×29,7."

Après quinze minutes de travail individuel, nous sommes passée dans les rangs pour apporter une aide personnalisée aux élèves qui la sollicitent. Notre intervention s'est limitée à la correction des fautes d'orthographe.
Exemples : baccalauréat, institut, université…
mathématiques, philosophie...

(Doc.13).

Doc.13. Production d'élève.

- ***<u>Mise en commun</u> :***

Nous avons demandé à trois élèves de présenter leur CV lors de notre passage dans les rangs, nous avons repéré trois modèles de CV. Il y avait :

- ceux qui avaient rédigé leur CV sous forme d'un texte avec des paragraphes, des phrases ;

- ceux qui avaient tenté de schématiser en utilisant des flèches :

Exemple : 1992→ Baccalauréat→ série : sciences naturelles→ lycée Emile Zola→ Paris→ France.

- Ceux qui avaient organisé toutes les informations dans un tableau mais sans trop penser à l'ordre chronologique.

Trois élèves sont donc passés tour à tour au tableau pour présenter leur travail. Les autres ont écouté les trois manières de faire, ont émis des critiques puis opté pour les tableaux.

Un élève a même souligné que les tableaux, c'est toujours plus clair. Après un moment de concentration, ils se sont mis d'accord sur les différentes parties d'un CV :

- Les études : durée, diplômes, lieu d'obtention.
- L'expérience professionnelle : durée, poste occupé, lieu.
- La maîtrise des langues : parlé/écrit

Les élèves ont repris leurs travaux, introduisant les différents moments cités ci-dessus. (Doc.14.)

Doc.14. Production d’élève.

- ***<u>Evaluation de l'ensemble des premiers jets</u>*** **:**

Au brouillon, les élèves ont essayé d'introduire les corrections apportées lors de la mise en commun. Nous avons insisté sur l'importance de l'organisation matérielle (mise en page) et chronologique. Nous avons demandé aux élèves de prendre leurs travaux à la maison et de les améliorer.

En corrigeant les copies, nous avons noté ce qui suit :

- l'organisation matérielle (mise en page) a été respectée par la majorité des élèves.
- des confusions entre certains termes : université et faculté, diplômes et attestation.
- L'orthographe de certains mots: noms propres :
    - Université STENDHAL
    - Université WASHINGTON
    - Université SYDNEY

L'évaluation globale des premiers jets nous a permis d'identifier et de localiser les erreurs commises par les élèves .Certaines d'entre elles, les plus récurrentes, se corrigent à haute voix et devant toute la classe, comme celles citées plus haut. D'autres, moins fréquentes mais plus individuelles, se corrigent directement sur les écrits propres des élèves (fautes d'orthographe).

- ***<u>Confrontation des écrits des élèves</u>*** **:**

Après la correction des fautes d'orthographe, nous avons distribué les copies des élèves sans tenir compte des noms. Nous leur avons demandé par la suite de dire ce qu'ils pensaient des travaux de leurs camarades, en précisant qu'il

ne fallait relever que les points positifs. Nous les avons notés sur le tableau. Ensuite, nous leur avons demandé de reprendre leurs travaux à la maison en tenant compte des critiques notées sur le tableau.

- ***Production individuelle finale***

Nous avons rajouté une autre consigne :
"*Etant donné qu'un CV est destiné a être adressé à un employeur (administration, entreprise…), vous devez présenter votre CV sur une feuille 21×29.7 et de préférence écrite à l'outil informatique*".

(Doc.15.).

Doc.15.Production d'élève.

C V

1- Diplômes/ attestations :

Dates/Durée	Diplômes/attestations	Lieu d'obtention
1995-1998 (3ans)	Maîtrise en pharmacie industrielle	Université Lyon 3 Lyon (France)
1990-1995 (5ans)	Doctorat en pharmacie	Université de Lyon 3 Lyon (France)
1989	Baccalauréat Série : Sciences	Lycée Victor Hugo Lyon (France)

2- Expérience professionnelle :

2 ans dans un laboratoire pharmaceutique (Pharmalliance Laboratoire).
Lyon (1998-2000).

2 ans dans une pharmacie privée.
Lyon (2000 jusqu'à ce jour).

3- Langues maîtrisées :

- Français (écrit - parlé).
- Anglais (écrit – parlé).
- Danois (écrit - parlé).

Chantier 4 : Description de l'immeuble.

Dès les premières séances, les élèves avaient insisté sur ce point précis : l'immeuble. Leurs questions avaient porté essentiellement sur le standing, son histoire. Dans un premier temps, nous avons demandé à un groupe d'élèves volontaires de faire une maquette de l'immeuble .Nous avons alors dit aux élèves que la construction d'un immeuble doit d'abord passer par une étape de conception. Nous savons que l'immeuble est composé de 7 étages et qu'il comporte 12 appartements mais quel aspect extérieur va-t-il avoir ?

- ***Préparation du chantier par l'enseignement :*** (p.p.112-113).

TRAME DE PRÉPARATION PAR L'ENSEIGNANT.

Type de l'activité mise en chantier dans la classe :	**La description.**
1. RÉPRÉSENTATION PRÉALABLE QUE JE ME FAIS :	
▪ **de la situation de communication : les paramètres déterminants**.	
Destinataire (statut) Enonciateur à quel titre ?)	- Autrui : camarades, parents, enseignants, autres lecteurs potentiels. - Chaque élève, comme inventeur de texte.
But	Décrire un lieu, un personnage (insérer la description dans un récit)
Enjeu	- aller jusqu'au bout d'un projet. - pour le plaisir d'écrire.
Objet –précis de la communication (référent)	Décrire (identique au but déjà défini).
▪ **du produit fini :**	
-Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	La description est un moyen de présenter des lieux, des personnages, des personnes. C'est aussi un écrit que l'on peut rencontrer dans le récit.
Allure générale de texte	Texte plus ou moins long et dense (paragraphes, parties).
-Choix du matériel Support possibles -Outils scripteurs -Coût financier éventuellement	Feuilles de papier 21x 29, 7 Stylos, ordinateur. A évaluer au fur et à mesure.

<table>
<tr><td colspan="2">4. LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE QUE JE PRÉVOIS :</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Situation d’ensemble (superstructure) :</td></tr>
<tr><td>▪ Texte disposé en petits paragraphes de façon linéaire.</td><td>Organisation externe du texte (en blocs) :
Présentation de l’immeuble :
1. Situation géographique.
2. Historique.
3. Description extérieure.
4. Description intérieure.</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Linguistique du texte :</td></tr>
<tr><td>Fonction dominante</td><td>Informative / Narrative (sensibiliser les élèves à la fonction esthétique/ poétique.)</td></tr>
<tr><td>Choix pertinents pour ce type de texte :
- énonciation personnes, espace/temps)
- système des temps

- lexique</td><td>-Le plus souvent la 3ème personne ou « je » narrateur/auteur.
-(avant, aujourd’hui,…généralement passé simple /imparfait- passé composé /présent.
- relatif à l’espace, au portrait physique /moral.</td></tr>
<tr><td>Cohérence à recherche :
- marques de l’énonciation
- adverbes
- substituts
- connecteurs
- qualifiants</td><td>Veiller au changement de système en passant de la description au récit.</td></tr>
<tr><td colspan="2">• Linguistique de la phrase : (dans ses aspects les plus fréquents dans ce type de texte.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. ACTIVITES DE SYSTEMATISATION METALINGUISTIQUES, envisagées dès la préparation ou retenues après analyse des « premiers jet » des élèves.</td></tr>
</table>

- ***<u>Moment d'échange :</u>***

Cette étape est longue et nécessite de la part de l'enseignant une bonne préparation et beaucoup de vigilance. L'élève, s'il est bien dirigé, peut arriver à de très bons résultats. Les élèves ont très bien compris qu'ils allaient passer à une étape plus intéressante mais aussi plus compliquée : ils allaient rédiger. Toutes ces appréhensions ont été formulées à leurs manières : « ça va être plus dur ! », « moi, je fais beaucoup de fautes », « je n'y arriverai pas ! »…

Toutes ces angoisses face à l'écrit sont tout à fait normales Nous avons expliqué aux élèves qu'écrire, rédiger n'est pas chose facile. Nous leur avons même montré quelques manuscrits d'auteurs célèbres. Cela les a rassuré quelque peu mais nous a beaucoup encouragée, pour notre part.

- Premier jet :

Nous avons donné la consigne suivante :

« Maintenant que le décor est planté et que les identités sont fixées, nous allons décrire l'immeuble, dans un premier temps. ».

(Doc.16.).

La démarche est similaire à celles des chantiers précédents. Les travaux d'élèves sont regroupés sous forme de dossier (voir annexe.)

Doc.16. Production d'élève.

CONCLUSION

"Chaque être, dans sa singularité, est susceptible de nous toucher, de faire vibrer en nous l'enfant que nous avons été jadis. Et c'est par notre attention à son égard, en sachant interpréter ses appels souvent maladroits, en épiant les richesses dont il est porteur, que nous avons quelque chance de l'aider à grandir."

Philippe MEIREU, L'école, mode d'emploi,
ESF éditeur, Paris, 1991, p 151.

Tant que les lycéens et collégiens ne se sentent pas impliqués par ce qui se passe dans leur lycée ou collège, tant que tous les jeunes penseront et diront que la vraie vie est ailleurs, loin de l'enceinte scolaire, la démotivation, la violence constitueront une barrière infranchissable."*Le lycée ne peut plus continuer à n'être qu'un service produisant de l'instruction à des usagers consommateurs. Il doit développer un milieu de vie, c'est-à-dire un espace où s'instaurent des relations, où s'opère un processus de socialisation par l'inscription de l'individu dans une collectivité*".[(1)]

Par socialisation, nous ne visons pas cette socialisation spontanée que les élèves développent intuitivement mais cette éducation à la vie sociale dans une collectivité considérée dans un microcosme social.

L'école serait milieu de vie pour l'adolescent si elle voulait se transformer pour n'être pas seulement un lieu d'inscription, mais donnait à vivre à chacun et à tous, un lieu où vivre ensemble rime avec respect de tous, respect des différences.

Il est des élèves pour lesquels le manuel scolaire est inopérant parce que leurs carences sont trop grandes et trop disparates ou tout simplement parce qu'il ne répond pas à leurs intérêts, à leurs motivations.

Les élèves que l'on rencontre généralement en 1°AS correspondent à ce profil. Adopter avec eux la démarche classique à suivre le fil d'un manuel est souvent un échec. La raison en est que le livre mobilise un programme donné, défini par les instructions officielles et présuppose acquises les notions incluses dans d'autres programmes donnés, ceux des classe antérieures. Or, ce n'est pas le

[(1)] BALLION, R., Le lycée, une cité à construire, Paris, Hachette Education, 1993, p.11.

cas. Pour bon nombre d'élèves l'étude n'a que peu d'effet sur les carences dont ils souffrent.
Que faire alors ? Nous sommes convaincue qu'il faut pratiquer un enseignement à la carte, c'est-à-dire un enseignement qui répond opportunément, graduellement, patiemment aux réalités des élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs aptitudes.

Il est absurde de croire que les élèves placés dans les mêmes circonstances se forgeront des concepts identiques. Il serait alors facile d'enseigner! Démocratiser ne veut pas dire uniformiser. On ne pourra parler de démocratisation que lorsqu'on arrive à "*faire de nos élèves des hommes et des femmes debout et solidaires, assez semblables pour pouvoir se comprendre et assez différents pour avoir quelque chose à se dire…*"[(1)]

Certains trouveront cela bien ambitieux. Pas "*bien ambitieux*" dirons-nous. Et nous ajoutons que ce n'est qu'en ayant cet état d'esprit en permanence que nous pourrons concevoir des programmes, des méthodes, des manuels pour les élèves, en somme un projet sain et éducatif.

Il ne s'agit plus de donner à tous la chance d'aller à l'école, de franchir les neuf années obligatoires de l'enseignement fondamental, ou – avec un peu de chance – d'atteindre le niveau de terminale, mais de voir en chaque élève "*un homme à faire, quelqu'un capable du meilleur, une personne susceptible d'accéder à ce que l'humanité a fait de mieux, et, peut être, de le dépasser (…). C'est voir en lui toute l'humanité en puissance.*"[(2)]

---

(1) Ibid., p.11.
(2) MERIEU, P., ROUCHE, N., et 40 enseignants, Réussir à l'école, Bruxelles, 1987, p.13.

La détérioration du niveau des élèves a probablement diverses causes, dont certaines sont en interaction. Certains enseignants accusent la méthode globale ou d'autres méthodes plus ou moins globalisantes.
D'autres condamnent l'Ecole qui refuse d'évoluer aux rythmes des nouvelles technologies. D'autres encore, pensent que les enseignants sont en décalage par rapport aux besoins des élèves.

Pour notre part, aborder les apprentissages, c'est d'abord mettre en place un état d'esprit. C'est concevoir l'acte d'enseigner par rapport à ceux qui apprennent.
Il ne s'agit plus seulement que l'élève suive, comprenne, apprenne, mais qu'il prenne en charge le savoir qu'il se construit et le réinvestisse dans l'environnement dans lequel il vit.

Ce qui est formateur dans l'apprentissage, et chacun le sait "*c'est le moment où le projet de l'enseignant et celui de l'élève se rencontrent, où ils construisent un projet en commun auquel ils oeuvrent ensemble, qui leur permet de donner du sens aux matériaux hétéroclites que proposent les programmes en articulant ce qui devient véritablement, alors, des connaissances.*"[(1)]
En respectant l'intégrité et la singularité de chaque apprenant et sans renoncer à notre projet d'instruire ; notre projet initial, nous pouvons faire naître un vouloir commun, un vouloir apprendre.

Pour cela, l'enseignant ne doit plus être celui qui impose une tache définie, mais celui qui, à travers un travail choisi, voulu, par l'élève apportera l'aide nécessaire à sa réalisation.

[(1)] Ibid., p.14.

L'élève, se sentant en difficulté ira lui-même chercher l'information, la solution chez l'enseignant. De plus, c'est en les plaçant devant des difficultés, des obstacles dépassables, c'est-à-dire ni trop faciles ni trop difficiles qu'on leur permettra de progresser, sinon on risque de les désintéresser parce que c'est trop compliqué.

Si les contenus d'enseignement restent étrangers aux expériences et aux intérêts des élèves, si le contrat didactique laisse peu de place aux apprenants et à leurs expériences extra-scolaires, pratiquer un enseignement aussi différencié soit-il, sera inefficace. Nous ne pouvons amener les élèves à s'investir dans leur apprentissage que si nous leur proposons à travers notre enseignement des réponses à leurs questions, des solutions à leurs problèmes.

Vivre ensemble à l'école, c'est apprendre à se connaître soi-même et apprendre à établir le contact avec l'autre. C'est se connaître différent, différent dans son processus d'apprentissage, son insertion sociale, ses affinités affectives ; et reconnaître aussi que l'on peut accéder à un savoir commun qui, sans annuler ces différences, permettra de mieux les comprendre et d'établir une relation sereine sinon apaisée avec les autres et le monde. L'école, les enseignants et les élèves doivent participer à "*la construction d'une société plurielle où le respect de la spécificité de chacun n'exclura pas la définition d'objectifs communs permettant l'organisation de la vie sociale.*"[(1)]

[(1)] MERIEU, P., L'école, mode d'emploi, Paris, ESF éditeur, 1991, p.104.

Bibliographie :

ASTOLFFI J-P., (1977), L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, Paris.

ATTATFA D., (1995), « Place de l'apprenant dans l'évaluation de la didactique des langues », in El Moubarriz, n° :7, ENS, Alger.

ATTATFA D., (1996), « Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement », in El Moubarriz, n° : 7, ENS, Alger.

BALLION R., (1993), Le lycée, une cité à construire, Hachette Education,

BENNOUNE M., (2002) Education, culture et développement en Algérie .Bilan et perspectives du système éducatif, Marinoor ENAG, Alger.

BIETRY M-C., et FROMAGEAU M., (1992), Le professeur de collège et de lycée, Nathan Paris.

BOUGUERRA T., (1991), Didactique de Français, langue étrangère dans le secondaire algérien, OPU, Alger.

CARE J-.M et BARREIRO C M., (1986), Le Cirque, Hachette, Paris.

CARE J-M et DEBYSER F., (1991), Jeux, langage et créativité, Hachette, Paris.

CARE J-M., (1993), « Une simulation globale pour débutant », in le Français dans le monde, n° :261, Hachette EDICEF, Paris.

CASTELLOTTI V., et DECARLO M., (1995), La formation des enseignants de langue, Clé International, Paris.

CHALVIN M-J., (1985) « J'ai pensé que j'étais bête », in La pédagogie différenciée, n° :118, revue trimestrielle, Les Amis de Sèvres,

COHEN E., (1994), Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Traduction de Fernand OUELLET, Les éditions de la Chenelière, Montréal.

CREMIEUX C., (2001), La citoyenneté à l'école, Syros, Paris.

DE LA GARANDERIE A., et CATTAN, G., (1988), Tous les enfants peuvent réussir, Centurion, Paris.

DE VECCHI G., (2001), Aider les élèves à apprendre, Hachette, Paris.

DEBYSER, F., (1986), L'immeuble, Hachette, Paris.

DOMENACH J.M, (1994), La responsabilité, essai sur le fondement du civisme, Hatier coll. Optiques,

ETIENNE R., BALDY A et R., et BENEDETTO., (1992), le projet personnel de l'élève, Hachette Education, Paris.

GEORGE J., ZAKHATCHOUK J.M., (1992), Une idée positive de l'école, Hachette, Paris.

HADJI C., (1992), Pense et agir l'éducation, ESF éditeur, Paris.

HOUDART-MEROT V., (1992), Des méthodes pour le lycée, Hachette, Paris.

HOUSSAYE J., (2001) Professeurs et élèves : les bons et les mauvais, ESF éditeur, Paris.

JOLIBERT J., et CREPON C., (1991) Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes, Groupe de Recherche d'Ecouen, Hachette, Paris.

JOLIBERT J., et CREPON C., (1994) Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes, Groupe de Recherche d'Ecouen, Hachette, Paris.

JULIEN, P., (1988), Activités ludiques, clé International, Paris.

MAHIEU P., (1992), Travailler en équipe, Hachette, Paris.

MEIRIEU P., (1991), Apprendre …oui, mais comment, ESF éditeur, Paris.

MEIRIEU P., (1991), Frankenstein pédagogue, ESF éditeur, Paris.

MEIRIEU P., (1999), Le choix d'éduquer, ESF éditeur, Paris.

MEIRIEU P., (1991), L'école, mode d'emploi, ESF éditeur,Paris.

MEIRIEU P., ROUCHE N., et 40 enseignants, (1987), Réussir à l'école, Bruxelles.

NIQUET G., (1991), Enseigner le Français. Pour qui ? Comment ? Hachette, Paris.

O'NEIL C., (1993), Les enfants et l'enseignement des langues étrangères, Didier, Paris.

PHILIBERT C., et WIEL G., (2001) Faire de la classe un lieu de vie, Chronique sociale, Lyon.

PLANTERAIN-YANNI E., (2001), Comprendre et aider les élèves en échec, ESF éditeur, Paris.

PORCHER L., (1987), Manières de classe, Didier, Paris.

Pour une pédagogie centrée sur l'élève, (1988), Rencontres pédagogiques, INRP, n° :20.

Programme de Français, Enseignement secondaire, Direction de l'enseignement général, juin 1995, Alger.

Programme de Français, Enseignement secondaire, Direction des enseignements, mai 1981, Alger.

PRZESMYCKI H., (1991), Pédagogie différenciée, Hachette, Paris.

RAYOU P., (1992), Seconde, mode d'emploi. Hachette, Paris.

RIVENC M-M., (1993), « Le poids des institutions », in Le Français dans le monde, n° :261, Hachette EDICEF.Paris.

TAGLIANTE C., (1991), L'évaluation, Clé International, Paris.

VANDER ELST P., (1978), Pour apprendre à apprendre, Labor, Bruxelles.

YAICHE F., (1996) Les simulations globales, Hachette F.L.E., Paris.

ANNEXE

PROJET DE SIMULATION GLOBALE : L'immeuble

PROJET DE SIMULATION GLOBALE : L'IMMEUBLE

Plan de travail :

I- Etablir les identités fictives :

1- La fiche de renseignements
2- La carte de visite
3- Le curriculum vitae

II- Etablir le lieu et le milieu :

1- Implantation de l'immeuble
(immeuble, quartier)

2- Plan du quartier (ville)
- Institutions, commerces, lieux publics
- Choix des noms : rues, boulevards, allées, avenues……

3- Description de l'immeuble :
- description extérieure
- description intérieure
- description d'intérieur : appartements, surfaces, mobiliers, décors….

III- Interactions :

- vie dans l'immeuble : rencontres, amitiés, conflits…..

IV- Traces écrites :

- biographie d'un (ou des) habitant(s) de l'immeuble

V- Evènements et incidents : on peut raconter :

- une histoire d'amour entre deux habitants
- le récit d'une enquête sur un vol, un crime…..
- le récit d'incidents : catastrophes naturelles.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Nom : SAID

Prénom(s) : Jacqueline

Nom de jeune fille : DUBOURG

Date et lieu de naissance : 31/12/1943 à Alger (ALGERIE)

Nationalité : Française

Situation familiale : (x) célibataire ☐ marié (é) ☐ séparé (e) ☐

divorcé (e) ☐ veuf (ve) ☐

Nombre d'enfants : 04

Adresse personnelle : 3, Chemin des Saules Montvert (FRANCE)

Tel : 02 66 34 21 07

Profession : Ecrivain

Adresse professionnelle : 3, Chemin des Saules Montvert (FRANCE)

Tel : 02 66 34 21 07 **Fax :** 33 68 96 37 40 **Email :** jacqueline@ caramail.com

Conjoint :

Nom : **Prénom(s) :**

Date et lieu de naissance :

Profession :

(*) Mettre une croix dans la case correspondant à votre réponse.

CURRICULUM VITAE

Curriculum vitae

Nom : SAID

Prénom : Jacqueline

Date et lieu de naissance : 31/12/1943 à Alger (ALGERIE)

<u>1- Diplômes et attestations</u> :

Dates	Diplômes et attestations	Lieu d'obtention
1983	Diplôme d'art dramatique	Ecole d'Art Dramatique Paris (France)
1977	Licence d'Anglais	Faculté des Langues Alger (Algérie)
1972	Licence de Français	Faculté des Langues Alger (Algérie)
1965	Baccalauréat : série lettres	candidate libre Alger (Algérie)

<u>II- Expérience professionnelle</u> :

Dates/Durée	Poste occupé	Lieu d'exercice
1975/1977 (1 an)	**Professeur de Français**	**Lycée El Houria Constantine (Algérie)**
1983/1984 (1an)	**Professeur d'Anglais**	**Lycée W.Shakspeare Londres (Angleterre)**

1984/1990	**Comédienne au théâtre A.Musset**	**Théâtre A.Musset Montvert (France)**
1990 à ce jour	**Ecrivain**	

III- Maîtrise des langues :

Langues	Ecrite	Parlée
Allemand	-	+
Français	+	+
Anglais	+	+
Italien	-	+

MONTVERT

JACQUELINE SAID

Editions Jouvence

2003

Présentation de la ville : Montvert

Les Saules est un immeuble de 7 étages situé au nord est de Montvert. Montvert est une ville d'environ 15 mille habitants. Au XVII ème siècle, Monvert était un petit village d'une trentaine de personnes. Tous les habitants, appelés déjà les Montvertois, étaient au service du roi Albert. C'était un roi courageux et très généreux. Autrefois, le village s'appelait « Jouvence », du nom d'une rivière légendaire, située à proximité du village. La légende raconte que le grand-père du roi Albert vécut deux siècles grâce aux bienfaits de l'eau de cette rivière. « Cette eau prodiguait la jeunesse éternelle,» disait-on.

Les Montvertois cultivent cette légende encore aujourd'hui. Même si au fond on n'y croit pas un mot à Montvert, un vrai Montvertois citera la rivière Jouvence et son eau miraculeuse comme première curiosité à voir dans cette région.

Aujourd'hui, le village est devenue un ville avec ses institutions, ses commerces, ses lieux touristiques…La rivière existe toujours, moins abondante qu'autrefois, comme disent certains, mais elle est là…La seule chose qui a apporté un peu de modernité à ce village, c'est l'immeuble « Les Saules ».L'architecte qui a dessiné les plans a insisté pour qu'il s'appelle ainsi. D'après ses recherches, le terrain où on a érigé cet immeuble, était autrefois peuplé de saules pleureurs. Aujourd'hui, l'espèce n'a pas totalement disparu .D'ailleurs l'endroit où l'immeuble a été construit s'appelle : Chemin des Saules. Derrière l'immeuble, une petite forêt de saules pleureurs fait toute la beauté du quartier.

Les Saules donc est un immeuble construit dans les années 70. L'architecte avait utilisé des matériaux qui n'étaient pas usuels à cette époque. Charpente métallique, façade entièrement vitrée….C'était un nouveauté à Montvert. Même si l'immeuble, était un peu trop moderne pour les habitants de la région, habitués aux briques et aux tuiles rouges, ils ont tous fini par l'accepter et même de s'enorgueillir. L'immeuble comprend 12 appartements et 6 studios intelligemment disposés. Le tout donnant sur la petite forêt de saules pleureurs et la rivière : Jouvence

Présentation des habitants de l'immeuble : Les Saules

Les habitants de l'immeuble : les Saules sont tous propriétaires de leur appartement. Ils les ont acheté ou directement du promoteur immobilier qui l'avait construit ou en seconde main. C'est un immeuble de haut standing et il est très prisé.
Les habitants sont ,en général, des gens plutôt aisés et semble-t-il sans problème particuliers : des couples avec enfants, des couples sans enfant, des hommes seuls et des femmes seules, des jeunes et des personnes âgés, en somme un immeuble comme tous les autres.

J'habite ce quartier depuis plus de trente ans. Je connais tous mes voisins et particulièrement Millissa ANDERSON. C'est une jeune femme de 27ans. Elle est chirurgien dentiste et travaille dans son propre cabinet situé non loin des Saules. Son mari Nicolas est moins sympathique qu'elle. Psychologue de profession, je n'ai jamais compris comment pouvait-il être d'une utilité quelconque aux gens qui venaient le consulter. Je ne sais pas comment l'expliquer mais c'est un homme peu sincère. Léa LEBRUN, est l'amie intime de Millissa. C est une femme que je trouve épanouie.
Elle a trente et un an mais paraît en avoir vingt cinq. Elle est dynamique et toujours souriante. Je ne sais d'où elle puise toute cette énergie. Son mari Marc est un ange.
C'est un homme cultivé et d'une grande modestie. Que de fois, j'ai eu l'occasion de discuter avec lui sur tout et rien. Marc est incollable. Leur fille Eléonor, âgée de quatre ans, est exceptionnelle. Elle sait déjà lire couramment, joue du piano comme une professionnelle. Eléonor, c'est Léa et Mac.

SOMMAIRE :

Introduction …….. …..**4**

Première partie : ……. …. **12**

Enseignement du FLE dans le secondaire algérien.

1.1. Enseignement du FLE depuis 1984…….. .**14**
1.2. Présentation de la méthode utilisée dans le secondaire…… ..**16**
1.2. L'unité didactique…… ..**17**
1.4. Pratique pédagogique : apprentissage par transmission du savoir…… .**18**
1.5. Place de l'apprenant dans notre système éducatif……...**20**
1.6. Place des P.E.S de Français…… **24**

Deuxième partie……...**30**

Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

2.1. Définition de la pédagogie différenciée …….. **32**
2.2. Les fondements de la pédagogie différenciée **35**
2.3. La finalité et les objectifs de la pédagogie différenciée……..**37**
2.4. Quelle organisation pédagogique choisir ? …….. **40**

Troisième partie.....**46**

Comment monter des stratégies d'apprentissage

3.1.Principes fondamentaux ……....**48**
3.2. Comment réaliser un projet……...**48**
3.3. Comment est né notre projet : l'immeuble ?.....**63**

Conclusion……....**116**

Bibliographie……**122**

Annexe……..**125**

TRAME DE PREPARATION DE L'ENSEIGNANT

Nature de l'activité	
Mise en chantier dans la classe	La description

1. REPRESENTATION PREALABLE QUE JE ME FAIS :

. de la situation de la communication : les paramètre déterminants

Destinataire (statut)	camarades , enseignant , autres lecteurs
Enonciateur (à quel titre ?)	chaque élève
But	Ecrire un texte pour donner des informations (voire insérer ce texte dans une nouvelle , un roman…..)
Enjeu	construire une histoire
Objet précis de la communication	décrire
. Du produit Fini	
Justification du choix de ce type de texte dans l'éventail des textes possibles	la description est un type de texte . Il peut être inséré dans un récitation
Allure générale du texte	texte plus moins long et dense en information.
Il est organisé en paragraphes	
choix du matériel	
supports possibles	Feuille de papier + photo . (plan + vue extérieure)

outils scripteurs . stylos – crayons de couleurs-
coût financier

2. LES CARACTERISTIQUES DU TEXTE QUE JE PREVOIS :

Structure d'ensemble (superstructure)

Schéma typologique ou silhouette : petit paragraphe . Disposition Linéaire, en colonne

Organisation interne :
* présentation de l'immeuble
- situation géographique
  Historique
- description extérieure
- description intérieure

- Linguistique du texte :

Choix pertinents pour ce type de texte :

-énonciation (personnes, espace, temps) L'immeuble (Il)

-Système des temps . passé- présent – futur

- Lexique . architecture .

Cohérence à rechercher : marqueurs d'énonciation

Veiller au passage du passé au présent (à surveiller sur tous les plans

- adverbes de temps / lien
- substituts (anaphoriques)
- qualifiants - accords
- connecteurs

Linguistique de phrase : (dans tous ses aspects les plus fréquents pour ce type de texte

3. ACTIVITS DE SYSTEMATISATION METALINGUISTIQUE :

(Envisagées des la préparation ou retenue après l'analyse des premiers jets des élèves

- La phrase complexe : La relative
- La comparaison
- Le passé/le présent